

Beratung entwickeln - den Wandel gestalten: vier Jahrzehnte im Dienst der Berufsberatung; Bernhard Jenschke zum 75. Geburtstag

Schober, Karen (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schober, K. (Hrsg.). (2013). *Beratung entwickeln - den Wandel gestalten: vier Jahrzehnte im Dienst der Berufsberatung; Bernhard Jenschke zum 75. Geburtstag*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/104-202w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0>

Karen Schober (Hg.) (2013) Beratung entwickeln - den Wandel gestalten: Vier Jahrzehnte im Dienst der Berufsberatung./Shaping Career Guidance - Four Decades of Leadership for Guidance Services. Bielefeld: wbv.

Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland zugänglich. Kopien und Verteiler sind nur erlaubt, insoweit die Herausgeberin, Karen Schober, (und ggf. die Autoren) sowie der Titel, „Beratung entwickeln - den Wandel gestalten: Vier Jahrzehnte im Dienst der Berufsberatung/Shaping Career Guidance - Four Decades of Leadership for Guidance Services“, genannt werden. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

DOI: 10.3278/104-202

Download unter: <http://www.wbv-open-access.de>

Satz und Grafik: Judith Frübing

Dank an alle, die Ihre Fotos zur Verfügung gestellt haben.

Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag, www.wbv.com

Bielefeld 2013

Umschlagbilder (von oben nach unten) (sowie Bildrechte):

Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit (Foto: Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesagentur für Arbeit)

Bundesagentur für Arbeit Nürnberg (Foto: C. Brinkmann)

Bernhard Jenschke (Foto: privat)

Hufeisensiedlung Berlin, Hüsung (Foto: Ben Buschfeld)



Beratung entwickeln - den Wandel gestalten

Vier Jahrzehnte im Dienst der Berufsberatung

Shaping Career Guidance

Four Decades of Leadership for Guidance Services

Bernhard Jenschke zum 75. Geburtstag
Bernhard Jenschke to his 75th Anniversary

Herausgegeben von / Edited by Karen Schober

ZUM GELEIT

„Maximizing the World’s Potential through Guidance“ – besser als mit diesem Motto der IAEVG lassen sich die Überzeugungen von Bernhard Jenschke über die Bedeutung, die Wirkungen und den Nutzen guter Beratung wohl kaum umschreiben. Dass alle Bürgerinnen und Bürger überall auf der Welt Anspruch auf qualifizierte Beratung in allen Fragen ihrer Bildung, ihres Beruf und ihrer Beschäftigung durch gut ausgebildete Beraterinnen und Berater haben sollen, dafür hat sich Bernhard Jenschke in mehr als 40 Jahren in seinen verschiedenen Funktionen und Arbeitszusammenhängen unermüdlich eingesetzt und dabei Vieles erreicht.

Berufliche Beratung für junge Menschen, für Erwachsene, für sozial Benachteiligte und für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten und die Qualität und Professionalität, aber auch die Effektivität und Effizienz der Beratungsdienste zu verbessern – sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene – das kennzeichnet, kurz zusammengefasst, das berufliche Wirken und das persönliche Engagement von Bernhard Jenschke, dessen Leistungen wir mit dieser Festschrift anlässlich seines 75. Geburtstags würdigen wollen.

Philosoph, Politikwissenschaftler und Jurist in einem, brachte er vom Studium her die besten Voraussetzungen mit, um sich sowohl fachlich als auch administrativ und politisch für die Belange einer professionellen Beratung einzusetzen. In seinen ersten Berufsjahren in der damaligen Hauptstelle der Bundesanstalt für Arbeit (BA) und danach als jüngster (Unter-)Abteilungsleiter in einem Landesarbeitsamt stand eine fundierte Berufswahlvorbereitung von Schülerinnen und Schülern und die dafür erforderliche Zusammenarbeit mit Schulen und Schulbehörden im Zentrum seines Wirkens: Die Vereinbarung zwischen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der BA über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung von 1971 trägt deutlich seine Handschrift. Hierüber berichtet *Ulrich Kledzik* in seinem Beitrag. Auch die Intensivierung der Berufswahlvorbereitung im Rahmen des Fachs Arbeitslehre sowie die Entwicklung und verbindliche Einführung eines „Lernzielkatalogs“ für die Berufsorientierung durch die Berufsberatung der BA gehören in diese Zeit. Viele Jahre später unterstützte er die Einführung des kanadischen Berufswahlspiels „Real Game“ in deutschen Schulen, von dem *Susanne Schmidtpott* berichtet.

PREFACE

“Maximizing the World’s Potential through Guidance”! There is no better slogan to describe Bernhard Jenschke’s beliefs about the importance, effects and impact of good guidance. That citizens all over the world should have a right to high quality guidance for their educational, career, and employment decisions delivered by well trained practitioners is the goal Bernhard Jenschke has tirelessly worked for during more than 40 years of his professional life in various positions and contexts.

Guaranteeing the provision of career guidance for young people, for adults, for the disadvantaged and disabled, and improving the quality and professionalism as well as effectiveness and efficiency of guidance services – on national and international level – briefly characterizes the professional work and the achievements of Bernhard Jenschke to whom we dedicate this “Festschrift” on the occasion of his 75th birthday.

His academic background from philosophy, political science and law enabled him to advocate for the needs of professional career guidance in the professional community as well as on a policy and administrative level. During the first years of his professional career in the Head Office of the Federal Employment Service (FES) in Nürnberg and later as Head of the Vocational Guidance Department in the Regional Employment Office in Berlin, the main focus of his activities was on establishing and providing career education in schools and on the cooperation between schools and labour offices in this area. The official agreement between the Federal Employment Service and the Standing Conference of the Ministers for Education and Culture about the cooperation between schools and the career guidance services in the Local Labour Offices from 1971 shows Bernhard Jenschke’s handwriting. The article by *Ulrich J. Kledzik* deals with these issues. The extension of career education within the framework of the new school subject called “work studies” (“Arbeitslehre”) and the implementation of a special curriculum for career orientation in the guidance service of the FES are a major part of his professional activities in the 1970s and 1980s. Quite some time later he supported the implementation of the Canadian “Real Game” in German schools – the focus of *Susanne Schmidtpott’s* article.

In den 1980er Jahren widmete sich *Bernhard Jenschke* verstärkt der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und junger Menschen mit Behinderungen, die in den immer wiederkehrenden Ausbildungskrisen nur geringe Chancen auf berufliche und soziale Teilhabe hatten. In Berlin und später in Brandenburg hat er sich um die Schaffung einer entsprechenden Infrastruktur für die Benachteiligtenförderung und die berufliche Rehabilitation junger Menschen sehr verdient gemacht, wie die Beiträge von *Wilhelm Eichhorn*, *Harmut Flohr* und *Silvia Schott* erkennen lassen.

Bernhard Jenschkes berufliches Wirken in Berlin – Frontstadt des Kalten Kriegs und Ausgangspunkt der deutschen Wiedervereinigung – ist auch gekennzeichnet von seinem sehr persönlichen Engagement für den Zusammenhalt und das Zusammenwachsen im geteilten Deutschland – lange bevor die Mauer fiel. Die besonderen Herausforderungen dieser politischen Lage beleuchten die Interviews mit seinen früheren Chefs im Landesarbeitsamt Berlin, *Helmuth Weicken* und *Alois Streich*..

In den 80er Jahren begann auch sein internationales Engagement in der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (AIOSP/IAEVG). Viele Jahre lang war Bernhard Jenschke das „Gesicht Deutschlands“ in der internationalen Beratungslandschaft - als Vorstandsmitglied und Präsident der AIOSP/IAEVG, aber auch als Experte bei der OECD, der UNESCO und ILO und schließlich bei der EU-Kommission und im Europäischen Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung (ELGPN). Erinnerungen aus diesen Begegnungen und wechselseitigen Lernprozessen sind Thema der Beiträge von *Fritz Heiniger* und *José Ferreira Marques*. In all diesen vielfältigen Funktionen ging und geht es Bernhard Jenschke immer darum zu verdeutlichen, dass qualifizierte Beratung einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung von beruflicher und sozialer Teilhabe, für Wachstum und Wohlstand, für lebenslanges Lernen und für den Erhalt individueller Beschäftigungsfähigkeit leisten kann und dass Investitionen in diese Dienste Investitionen in die Zukunft eines prosperierenden Gemeinwesens darstellen. Darauf weisen vor allem *Kornelia Haugg* und *Carmen Lanfer* sowie *Anthony Watts* hin. Starke nationale und internationale Netzwerke sind hierfür unabdingbar - dies betonen *Lynne Bezanson*, *Judith Fröbings* und *Karen Schober*. *Stuart Conger* stellt dieses Thema in den weiteren Zusammenhang der Umsetzung sozialer Innovationen; *Edzard Reuter* weist darüber hinaus auf die Gefährdungen durch die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise hin.

Im Rahmen seines internationalen und nationalen Wirkens hat sich Bernhard Jenschke vor allem auch für die Qualität der Beratung und die Professionalität sowie eine angemessene Qualifizierung der Beratenden eingesetzt und Projekte gefördert oder initiiert, die hierzu einen Beitrag leisten. Die Artikel von *Elvira*

In subsequent years, with the rising economic crisis and growing youth unemployment, the need for vocational education and training measures for students and youngsters with special needs – like disadvantaged and disabled youths or young migrants with only little chances for vocational and social integration – gained more importance in his work. In Berlin and later on in the Federal State of Brandenburg Bernhard Jenschke expended much energy and care to establish an effective infrastructure of training facilities for youngsters with poor labour market perspectives. The contributions of *Wilhelm Eichhorn*, *Hartmut Flohr* and *Silvia Schott* deal with the situation of these vulnerable groups and the merits of Bernhard Jenschke in improving their educational and vocational perspectives.

Bernhard Jenschke's professional work in Berlin – front city of the “cold war” and centre of the reunification of the two Germanies – is characterized by his deep personal engagement for the cohesion and the merging process of this divided country long before the Fall of the Wall. The enormous challenges of this particular political situation are described in the interviews with Bernhard Jenschke's former superiors in the Regional Employment Office Berlin, *Helmuth Weicken* and *Alois Streich*.

In the 1980s Bernhard Jenschke started his international professional engagement in the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG/AIOSP). For many years Bernhard Jenschke represented the “face of Germany” in the international professional community – in his functions as Board Member, Vice President and President of the IAEVG as well as in his role as expert for the OECD, for UNESCO, the ILO, and the EU-Commission, and presently as member of the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Memories of these events and mutual learning processes are the subject of *José Ferreira-Marques*, the former IAEVG President and *Fritz Heiniger*, Bernhard's Swiss Counterpart. Within these manifold contexts he had a clear message: High quality career guidance has to play a crucial role in achieving vocational and social inclusion, economic growth, prosperity, and social wellbeing. Guidance supports lifelong learning and improves individual employability. Therefore public investments in guidance services are investments in the future of a prospering society. . This conviction is strongly supported in the policy related contributions by *Kornelia Haugg / Carmen Lanfer* from the German Federal Education Ministry and *Antony G. Watts*. Cooperation and coordination on national as well as on international level are essential for the development of coherent and transparent guidance systems, as *Lynne Bezanson*, *Judith Frübing* and *Karen Schober* point out. *Stuart Conger* places these processes in the broader context of the implementation of social innovations; *Edzard Reuter* makes us aware of the hazards caused by the economic and financial crisis.

Repetto sowie *Christiane Schiersmann* und *Peter C. Weber* behandeln diese Themen.

Auch wenn *Bernhard Jenschke* sich in erster Linie als Politik- und Praxisentwickler verstanden hat, war er neuen Theorie- und Forschungsansätzen gegenüber, wie z.B. dem in jüngster Zeit entwickelten „Life Designing“ – Konzept, das *Raoul Van Esbroeck* vorstellt, sehr aufgeschlossen, und so ist es kein Zufall, dass angesichts seines langen Wirkens weit über die traditionelle Ruhestandsgrenze hinaus der Beitrag von *Lyn Barham* über „Extending working lives: progression in late career“ ihm auf den Leib geschrieben zu sein scheint.

Die Autorinnen und Autoren dieser Festschrift - allesamt Weggefährtinnen und Weggefährten aus vergangenen und gegenwärtigen Tagen - greifen in ihren Beiträgen wissenschaftliche, fachpolitische und praxisorientierte Themen auf, die im beruflichen Wirken von Bernhard Jenschke eine Rolle gespielt haben. Daraus ist ein bunter Strauß von Fachbeiträgen geworden, die bei aller professionellen Neutralität eines erkennen lassen: die persönliche Wertschätzung des Lebenswerks und der Persönlichkeit von Bernhard Jenschke als eines international anerkannten Experten, als eines guten Freundes und als eines liebenswerten, lebensfrohen, offenherzigen und einfühlsamen Menschen!

Hierfür und für Dein stets offenes Ohr, lieber Bernhard, Deinen guten Rat und Deinen unermüdlichen Einsatz für die Weiterentwicklung der Beratung ein herzliches Dankeschön, verbunden mit unseren allerbesten Wünschen für ein weiterhin erfülltes Leben, das Dir auch in Zukunft noch viele schöne Erlebnisse, Reisen und Kunstgenüsse sowie fröhliche Feste im Kreise Deiner großen Familie bescheren möge! Wie man dem Beitrag von *Marie Louise Jenschke* entnehmen kann, lebt die Beratungsprofession auch innerhalb der Familie weiter!

Danken möchten wir an dieser Stelle auch den Unterstützerinnen und Unterstützern, ohne die diese Festschrift nicht möglich gewesen wäre: *Judith Frübing* für die rasche und sehr kompetente Manuskriptbearbeitung, zusätzlich zu ihrem eigenen Beitrag, sowie dem W. Bertelsmann Verlag, für die Bereitschaft, dieses Buch zu veröffentlichen, und insbesondere *W. Arndt Bertelsmann*, der uns darüber hinaus in seinem Beitrag auch noch einmal den ökonomischen Aspekt von Beratung als einer „nachgefragten Dienstleistung“ verdeutlicht.

Im Namen aller Autorinnen und Autoren, Freunde und Wegbegleiterinnen



Karen Schober

A major concern in Bernhard Jenschke's international and national activities was related to initiating and supporting research and political action for quality standards in guidance, for professionalism and excellent training of guidance practitioners. The contributions of *Elvira Repetto* as well as *Christiane Schiersmann* and *Peter C. Weber* deal with these issues. Although Bernhard Jenschke saw himself mainly as a systems and policy developer in the guidance field he was always open to upcoming innovative theoretical and research approaches as for instance the recently emerged "Life Designing" approach which is introduced by the article of *Raoul Van Esbroeck*. And it is certainly not just happenstance that inspired *Lyn Barham* to her contribution on "Extending working lives: progression in late career" which perfectly fits to Bernhard Jenschke's current life cycle.

The authors of this book – all long standing or very recent companions in his professional life – highlight in their contributions various scientific, policy or practice related issues which played a role in Bernhard Jenschke's professional life. This results in the book becoming a colorful flower bouquet of professional contributions which regardless of their scientific content and neutrality express one common message: a great appreciation of Bernhard Jenschke's lifework and his personality as an internationally recognized expert, as a wonderful friend and as a gentle, cheerful, open-minded, and sensitive man. Therefore, dear Bernhard, and for your constant openness, your helpful advice and your tireless advocating for the further development of guidance services we want to express our deep gratitude connected with our very best wishes for a splendid life enjoying arts and music, travelling, and – last but not least – enjoying the company of your wonderful large family! *Marie Louise Jenschke's* article shows us that career guidance will continue to be a professional matter in the Jenschke-Family!

We would also like to thank all those people who enabled us to prepare this "Festschrift". Without their support this book could not have been produced: We would in particular like to thank *Judith Frübing* who in addition to her own article prepared the manuscript for printing with great competence and under high time pressure. Our thanks also go to the Publisher, W. Bertelsmann Verlag, and especially to *Arndt Bertelsmann* who in his article made us aware of the fact that career guidance is also a demand related economic good.

On behalf of the Authors, Friends and Companions



Karen Schober

INHALT

Zum Geleit	2
KAPITEL EINS: Die Arbeitsverwaltung im Dienste der Politik – die Rolle des Landesarbeitsamts Berlin im Kalten Krieg und beim Aufbau Ost	13
Interview mit <i>Helmuth Weicken, Nürnberg</i>	15
Interview mit <i>Dr. Alois Streich, Berlin</i>	21
KAPITEL ZWEI: Berufsorientierung auf neuen Wegen	27
<i>Ulrich J. Kledzik</i> Kooperation von Schule und Berufsberatung - Frühe Aktivitäten in Berlin	29
<i>Susanne Schmidtpott</i> Wie das Leben so spielt: Spiel das Leben!	36
KAPITEL DREI: Soziale Inklusion als Herausforderung für Beratung	41
<i>Wilhelm Eichhorn</i> Optimierung der Identifikations- und Klassifizierungsinstrumente – ein Beitrag zur Verbesserung der Teilhabechancen an Bildung und Beschäftigung	43
<i>Hartmut Flohr</i> „Chancen hinter Gittern“ – Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für straffällige und sozial benachteiligte Jugendliche	54
<i>Silvia Schott</i> Ausbildung in Europa reformieren und stärken	59
KAPITEL VIER: Theorie und Forschung für eine professionelle Praxis	65
<i>José Ferreira-Marques</i> International Perspectives in Career Guidance – the Role of IAEVG/AIOSP	67
<i>Fritz Heiniger</i> Im Dienste der Berufsberatung – Erinnerungen	72
<i>Raoul Van Esbroeck</i> Life Design: a new paradigm in career interventions	79
<i>Lyn Barham</i> Extending working lives: progression in late career	89
<i>Marie Louise Jenschke</i> Burnout – ein Thema im Coaching : Chancen und Grenzen	95
<i>Elvira Repetto</i> International competences for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG trans-national study	105
<i>Christiane Schiersmann und Peter C. Weber</i> Qualität in der Beratung - Eckpunkte eines Gesamtkonzepts	111

CONTENT

Preface	2
CHAPTER ONE: The role of the regional employment office in Berlin during the „cold war“ and after the fall of the wall	13
Interview with <i>Helmuth Weicken, Nürnberg</i>	15
Interview with <i>Dr. Alois Streich, Berlin</i>	21
CHAPTER TWO: New approaches in career education	27
<i>Ulrich J. Kledzik</i> Co-operation between schools and guidance services in the labour offices - early activities in Berlin	29
<i>Susanne Schmidtpott</i> Life's game – the Real Game!	36
CHAPTER THREE: Social inclusion as a challenge for career guidance	41
<i>Wilhelm Eichhorn</i> Optimising classification systems – a contribution to equal opportunities in education and employment	43
<i>Hartmut Flohr</i> „Chances behind bars“ – vocational education and training for juvenile delinquents and disadvantaged youth	54
<i>Silvia Schott</i> Strengthening vocational education and training in Europe	59
CHAPTER FOUR: Theory and research for improving guidance practices	65
<i>José Ferreira-Marques</i> International perspectives in career guidance – the role of IAEVG/AIOSP	67
<i>Fritz Heiniger</i> Serving career guidance – memories	72
<i>Raoul Van Esbroeck</i> Life design: a new paradigm in career interventions	79
<i>Lyn Barham</i> Extending working lives: progression in late career	89
<i>Marie Louise Jenschke</i> Burnout – an issue in coaching: chances and limitations	95
<i>Elvira Repetto</i> International competences for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG trans-national study	105
<i>Christiane Schiersmann and Peter C. Weber</i> Quality in career guidance – reference points of a comprehensive concept	111

INHALT

	123
KAPITEL FÜNF: Kooperation und Koordination für eine Politik lebensbegleitender Beratung	
	125
<i>Kornelia Haugg und Carmen Lanfer</i> Was kann gute Bildungs- und Berufsberatung im Kontext lebenslangen Lernens leisten?	130
<i>W. Arndt Bertelsmann</i> Bildung und Beratung als nachgefragte Dienstleistung	136
<i>Stuart Conger</i> Policy on social innovation in the public service	145
<i>Edzard Reuter</i> Wertewandel im Zeitalter von Digitalisierung und Globalisierung – unser Vermächtnis an die nachwachsende Generation	150
<i>Anthony G. Watts</i> Career guidance in the European Union: promoting policy collaboration and development	156
<i>Judith Fröbing</i> Das Europäische Netzwerk für eine Politik Lebensbegleitender Beratung (ELGPN) als Kristallisationspunkt der europäischen Beziehungen im Bereich Bildungs- und Berufsberatung	164
<i>Karen Schober</i> Das <i>nfb</i> : Von der Idee zur Umsetzung - die Erfolgsgeschichte eines Netzwerks	175
<i>Lynne Bezanson</i> The International Symposia on Career Development and Public Policy—catalysts for action	
 CURRICULUM VITAE DR. BERNHARD JENSCHKE	179
 AUTORINNEN UND AUTOREN	182

CHAPTER FIVE: Cooperation and coordination for lifelong career guidance policy	123
<i>Kornelia Haugg/ Carmen Lanfer</i> What is the impact of career guidance in the context of lifelong learning?	125
<i>W. Arndt Bertelsmann</i> Education and guidance as a demand related economic good	130
<i>Stuart Conger</i> Policy on social innovation in the public service	136
<i>Edzard Reuter</i> Changing values in times of digitalization and globalization – our legacy to coming generations	145
<i>Anthony G. Watts</i> Career guidance in the European Union: promoting policy collaboration and development	150
<i>Judith Frübing</i> The ELGPN as a focal point of European relations in career guidance	156
<i>Karen Schober</i> The German National Guidance Forum: a success story	164
<i>Lynne Bezanson</i> The International Symposia on Career Development and Public Policy—catalysts for action	175
 CURRICULUM VITAE DR. BERNHARD JENSCHKE	 179
AUTHORS	182

KAPITEL EINS - CHAPTER ONE

**Die Arbeitsverwaltung im Dienste der Politik –
die Rolle des Landesarbeitsamts Berlin (- Brandenburg) im Kalten Krieg
und beim Aufbau Ost**

**The role of the Regional Employment Office in Berlin during
the “cold war” and after the fall of the wall**



Prominenz im Berliner BIZ

1976: BIZ-Eröffnung Berlin:

o.li: BA-Präsident Stingl/LAA Präsident Weicken;

u.li: BA-Präsident Stingl im Gespräch mit Bundesbildungsminister Helmut Rohde, Hermann Schmidt (BiBB), Heinrich Nieder, Harry Meisel (BA);

u. rechts: LAA Präsident Weicken, Regierender Bürgermeister Klaus Schütz, Minister Rohde, Präsident Stingl;

unten: 1977 BIZ-Besuch von Bundespräsident Walter Scheel , mit einer Schulklass, Präsident Stingl, Staatssekretär Frank; links außen: Bernhard Jenschke



INTERVIEW MIT HELMUTH WEICKEN

Präsident des Landesarbeitsamts Berlin (1970 – 1983)



„Als 1973 die Stelle des damaligen Unterabteilungsleiters Berufsberatung im Landesarbeitsamt Berlin vakant wurde, suchte ich nach einem fähigen, jungen Mitarbeiter, der mit neuen Ideen und viel Tatkraft die Geschicke der Berufsberatung in der geteilten Stadt lenken konnte und die für die Arbeitsverwaltung so wichtigen Beziehungen zu den Schulen befördern konnte. Bei meinen Besuchen in der Hauptstelle der Bundesanstalt in Nürnberg stieß ich bald auf den jungen Hilfsreferenten Jenschke, der mit seinem breiten Wissen und seinem hohen bildungspolitischen und sozialen Engagement hierfür die besten Voraussetzungen mitbrachte.

Es war eine richtige und gute Entscheidung! In den gemeinsamen 12 Jahren in Berlin konnte ich mit Bernhard Jenschke viele wichtige Weichenstellungen für die Berufsberatung, für die Jugendlichen und die Betriebe vornehmen, um die schwierige Ausbildungs- und Arbeitsmarktp Probleme in der geteilten Stadt zu meistern. Einer der Höhepunkte war die Realisierung des ersten Berufsinformationszentrums der BA in Berlin. Wir sind auch nach meinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst der BA im Jahr 1985 bis heute freundschaftlich verbunden und seine Besuche in Nürnberg sind mir immer eine große Freude.“

Herr Weicken, Berlin war lange Zeit „Frontstadt“ der jungen Bundesrepublik und Sie haben in den 70er und beginnenden 80er Jahren des letzten Jahrhunderts die Arbeitsmarktpolitik in dieser Stadt entscheidend mit geprägt. Was waren die Herausforderungen in dieser Zeit?

Die wichtigste Herausforderung damals war zweifellos die Bekämpfung des Arbeitskräfte- und Fachkräftemangels. Nach dem Bau der Mauer 1961 fehlten ja mit einem Schlag die Arbeitskräfte aus Ostberlin und dem Berliner Umland und auch der bis dahin stetige Zuwachs von gut ausgebildeten Fachkräften aus der DDR war gestoppt. Es ging also im Wesentlichen darum, Arbeitskräfte für die Berliner Wirtschaft aus Westdeutschland und aus den damaligen Anwerbeländern zu rekrutieren. Dazu muss man wissen, dass in Berlin damals ja auch noch sehr viel mehr Industrie und produzierendes Gewerbe ansässig war als in späteren Jahren, die auf gewerbliche Arbeitskräfte angewiesen waren.

Dies wurde ja auch seitens der Bundesregierung mit finanziellen Anreizen für Arbeitnehmer gefördert – ich erinnere mich an die zahlreichen Steuervergüns-

tigungen und die so genannte „Zitterprämie“ für Berliner Arbeitnehmer.

Ja, aber nicht nur Beschäftigte wurden gefördert. Finanzielle Anreize gab es vor allem auch für Betriebe in Form von Steuererleichterungen und Investitionsanreizen, denn schließlich mussten die Abwanderung von Betrieben des produzierenden Gewerbes verhindert und Neugründungen gefördert werden, um Berlin in seiner Insellage lebensfähig zu erhalten. Denn es war ein erklärtes Ziel der Bundesregierung und der Alliierten, Berlin – wenn Sie so wollen – als Freiheitssymbol gegenüber dem Ostblock zu erhalten und zu stärken. Die Berliner Arbeitsmarktpolitik war damals insoweit auch ein wesentliches Instrument für diese außenpolitischen Ziele.

Sie hatten damals als Präsident des Landesarbeitsamtes auch politisch eine besondere Stellung?

Gewissermaßen! Der besondere Viermächtestatus implizierte ja, dass Westberlin eine besondere politische Einheit war und nach dem Grundgesetz nicht Teil der Bundesrepublik sein durfte mit dem Ergebnis, dass der Präsident des Landesarbeitsamtes als Regionalvertreter der Bundesanstalt für Arbeit¹ einen entsprechenden „Protokollstatus“ hatte. Dadurch ergaben sich für mich bei offiziellen politischen und gesellschaftlichen Anlässen oft arbeitsrelevante Kontakte – ggf. selbstverständlich in Absprache mit Präsident Stingl und der Hauptstelle der BA in Nürnberg. Ich hatte auf diese Weise viele interessante Begegnungen mit der Politprominenz aus dem In- und Ausland – eine nicht immer leichte, aber spannende Zeit!

Welche konkreten Maßnahmen und Programme haben Sie seitens des Landesarbeitsamtes durchgeführt, um den Arbeitskräftemangel zu bekämpfen?

Nun ja, da wäre ein ganzes Bündel von Aktivitäten zu erwähnen:

- In Absprache mit den Arbeitsämtern im Bundesgebiet haben wir dort im Doppeldeckerbus des Berliner Senats Werbemaßnahmen für Arbeitnehmer aus Westdeutschland durchgeführt. Neben der von Ihnen erwähnten „Zitterprämie“ gab es ja auch noch weitere Anreize, z.B. zusätzliches Kindergeld, Umzugskosten, Einrichtungsbeihilfe und vor allem die großzügige Förderung des Arbeitnehmerwohnheimbaus, die sicherstellte, dass für die westdeutschen Zuwanderer für eine Übergangszeit eine ansprechende Unterkunft zur Verfügung stand. Schließlich hatte – trotz Insellage und Einschränkungen beim Reiseverkehr – Berlin als vielseitige, lebendige Großstadt für junge Menschen eine besondere Attraktivität.
- Um eine fundierte Beratung und Vermittlung von westdeutschen Arbeitskräften für Berlin zu gewährleisten, haben wir jährlich acht mehrtägige Informati-

onsveranstaltungen für Fach- und Führungskräfte der westdeutschen Arbeitsämter mit jeweils etwa 20 Teilnehmern durchgeführt, damit diese sich vor Ort ein Bild von den Beschäftigungsmöglichkeiten machen und die Arbeitsbedingungen in Westberliner Firmen und Verwaltungen kennenlernen konnten, um so die gezielte Vermittlung westdeutscher Arbeitskräfte besser durchführen zu können. Der Bundesrechnungshof kritisierte damals diese Aktivitäten wegen der damit verbundenen Kosten („Vergnügungsreisen nach Berlin“), jedoch konnte ich mit voller Rückendeckung durch Präsident Stingl die Verantwortlichen davon überzeugen, dass sich dies als langfristige Investition auszahlen würde. Hierzu habe ich noch heute eine beweiskräftige Ergebniszahl im Kopf: Von 1961 – 1980 kamen mit einer Förderung nach den Berlin-Richtlinien ca. 340.000 westdeutsche Arbeitnehmer nach Berlin; finanzieller Gesamtaufwand dafür: 400.000 DM! Der Alt-Berliner würde dazu sagen: „Da kannst du nicht meckern!“

- Weil damals ja auch in Westdeutschland Arbeitskräfte knapp waren, beteiligten wir uns bis zum Anwerbestopp 1973 natürlich auch an der Anwerbung von Arbeitnehmern, insbesondere aus der Türkei, später auch aus dem ehemaligen Jugoslawien, nachdem 1968 eine Anwerbevereinbarung trotz unterbrochener diplomatischer Beziehungen zustande kam. Für die übrigen Anwerbeländer war Westberlin wenig interessant.
- Wir haben für Maßnahmen zur Fortbildung und Umschulung damals sehr viel Geld in die Hand genommen, um Arbeitnehmer entsprechend dem Bedarf der Berliner Wirtschaft zu qualifizieren.

Herr Weicken, ein wichtiger Aspekt einer zukunftsweisenden Arbeitskräftepolitik ist ja auch die Nachwuchsförderung – was wurde da unternommen?

Da haben Sie Recht, und auch dies ist ein Grund dafür, dass ich Herrn Dr. Jenschke nach Berlin geholt habe, denn ich brauchte einen tüchtigen Mitarbeiter, der diese Aufgabe übernehmen konnte. Denn vorausschauende Nachwuchssicherung muss frühzeitig, bereits in der Schule mit einer umfassenden Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung beginnen. Das damals noch geltende Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wies der BA die Aufgabe der Berufsberatung als Alleinrecht zu, die umfassend über alle mit der Berufswahl, der beruflichen Bildung und dem beruflichen Fortkommen zusammenhängenden Fragen informieren und beraten sollte und die zugleich auch die Aufgabe der Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen sowie eine ggf. erforderliche Förderung umfasste. Es ging also darum, bereits frühzeitig im Schulunterricht mit der Berufsorientierung zu beginnen. Dabei kamen uns die vom Deutschen Bildungsrat herausgegebenen Empfehlungen zur Einführung des Fachs Arbeitslehre und die entsprechenden Reformansätze der Kultusverwaltungen sehr entgegen, ergab sich doch damit

die Möglichkeit, berufswahlvorbereitenden Unterricht und Berufsorientierung in den Schulen zu implementieren und so auch den Kontakt zwischen Schülern und der Berufsberatung des Arbeitsamtes frühzeitig anzubahnen. Grundlage für all diese Aktivitäten bildete die „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“ zwischen der BA und der KMK aus dem Jahre 1971, an deren Aushandlung Herr Dr. Jenschke und Professor Kledzik von der Berliner Schulverwaltung maßgeblich beteiligt waren.²

Was konkret wurde damals in den Berliner Schulen getan?

Unsere Berufsberaterinnen und Berufsberater haben sog. Schulbesprechungen in den Schulen abgehalten, in denen sie neben allgemeinen Informationen über die Berufswahl, die Berufs- und Arbeitswelt und die Ausbildungsmöglichkeiten vor Ort auch über die Beratungs- und Vermittlungsangebote des Arbeitsamtes informiert haben. Sie haben sich am Berufswahlunterricht aktiv beteiligt, regelmäßige Sprechstunden an den Schulen abgehalten und sie haben Informationsveranstaltungen mit Berliner Ausbildungsbetrieben abgehalten – mindestens 1mal im Jahr fand die große Ausbildungsmesse in den Messehallen unter dem Funkturm statt. In regelmäßigen Kontakt mit den zuständigen Lehrkräften haben sie Lehrerinnen und Lehrer mit Informationen über Berufe und über den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt versorgt und diese beim Berufswahlunterricht unterstützt.

Wie war denn damals die Situation auf dem Berliner Ausbildungsmarkt? Ich erinnere mich, dass in Westdeutschland das Angebot an Ausbildungsplätzen ab Mitte der 70er Jahre deutlich zurückging.

Das ist richtig. Wir haben damals gemeinsam mit den Wirtschaftsverbänden, den Gewerkschaften und dem Berliner Senat erhebliche Anstrengungen unternommen, um das betriebliche Ausbildungsangebot zu erhöhen. In Berlin existierte damals ja noch das „Berufsamt“, das sich um die Ausbildung, und hier insbesondere um die Ausbildung der schwächeren Schulabgänger kümmerte. Beim Regierenden Bürgermeister gab es ein Beratungsgremium, an dem alle relevanten Akteure beteiligt waren und dessen Aufgabe u.a. die Gewinnung von Ausbildungsplätzen und die Versorgung aller Schulabgänger mit beruflichen Ausbildungsangeboten in Betrieben oder Schulen war. Die Arbeitsämter haben durch Aktionen zur Akquise von Ausbildungsplätzen, durch finanzielle Anreize für Betriebe und schließlich auch durch die Förderung Berufsvorbereitender Maßnahmen in erheblichem Umfang dazu beigetragen, dass die Mehrzahl der Ausbildungssuchenden versorgt werden und auch die Wirtschaft ihren Nachwuchsbedarf decken konnte. Herr Dr. Jenschke hat sich damals mit großem Engagement dafür eingesetzt, dass insbesondere für benachteiligte Jugendliche entsprechende Ausbildungsmaßnahmen geschaffen wurden.

Herr Weicken, Berlin war auch Pionier bei der Entwicklung der „Berufsinformationszentren“ (BIZ), die die Bundesanstalt ab 1976 nach und nach bundesweit in allen Arbeitsämtern eingerichtet hat – auch dies war ja ursprünglich eine Maßnahme, die vornehmlich auf Jugendliche und deren Berufswahl abzielte. Woran erinnern Sie sich?

Ja, ich erinnere mich gut, denn das waren ja Sternstunden für die Berufsberatung in Berlin. Die ursprünglichen Ideen und die Konzeption hierzu hat Dr. Jenschke aus Nürnberg mitgebracht, aus dem Referat für Berufliche Beratung und Berufsorientierung – damals von Dr. Heinrich Nieder geleitet -, der ja in vielerlei Hinsicht ein Vordenker für die Berufsberatung der BA war. Grundidee war, dass es jenseits der individuellen, persönlichen Beratung auch ein gut zugängliches, gut verständliches und auf die Interessen und Nutzungsgewohnheiten von Jugendlichen ausgerichtetes Informationsangebot über die Berufs- und Arbeitswelt, über Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten zur Selbstinformation geschaffen werden sollte – zum einen, weil dies immer stärker nachgefragt wurde, auch von Eltern und Lehrkräften, zum anderen, weil damit auch eine Entlastung der Beratungsfachkräfte von Routine-Informationsaufgaben erreicht werden konnte, damit diese sich auf Ihre Kernaufgaben der persönlichen Beratung und der Berufsorientierung sowie der Ausbildungsvermittlung konzentrieren können.

Die prekäre Nachwuchssituation in Berlin machte es in besonderem Maße erforderlich, hier ein entsprechendes Angebot zu schaffen, so dass die Hauptstelle und das Landesarbeitsamt vereinbarten, ein erstes BIZ als Modell in Berlin einzurichten. Nach umfangreichen konzeptionellen und organisatorischen Vorbereitungen konnte am 12. November 1976 mit zahlreicher prominenter Beteiligung – zugegen waren u.a. Bundesbildungsminister Rohde, der Regierende Bürgermeister Klaus Schütz, der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung Hermann Schmidt und natürlich Präsident Stingl – das erste BIZ eröffnet werden. Ein Jahr später hatte ich die Möglichkeit, Bundespräsident Walter Scheel zu einem Besuch des Berliner BIZ anzuregen, der dann am 27. Oktober 1977 in Anwesenheit von Präsident Stingl stattfand. Dabei ließ er sich ausführlich die neuen Selbstinformationsangebote erläutern und nahm anschließend an einem Gespräch mit einer Schulklassse im BIZ teil.

Was war denn wirklich „neu“ in diesem BIZ?

Das Informationsangebot umfasste neben den bekannten Druckmedien vor allem neue berufskundliche Medien, wie z.B. berufskundliche Filme und Hör-Kassetten. Heute im Internet-Zeitalter mag sich das antiquiert anhören, damals war dieses Informationsangebot hochaktuell und innovativ. Auch die Druckmedien wandelten ihr Gesicht: Neben den „Blättern zur Berufskunde“ – dem „Klassiker“ der berufskundlichen Schriften, gab es nun für jeden einzelnen Beruf

und jeden Ausbildungs- und Studiengang eine spezielle „Info-Mappe“, in der die relevanten aktuellen Materialien und Informationen zu diesem Beruf/dieser Ausbildung zusammengestellt waren. Damit hatte man einen wesentlich direkteren Zugriff auf die gewünschten Daten als zuvor.

Aber das BIZ war nicht nur ein Ort der Selbstinformation, sondern vor allem auch ein Ort der Begegnung, wo Schulklassen und Einzelbesucher sich in Vorträgen und Seminaren über Berufswahlfragen, Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten, Weiterbildungsangebote und vieles mehr informieren konnten, wo Berufsvertreter live aus ihrem Berufsalltag berichteten und wo Arbeitgeber ihre Firmen und die dort bestehenden Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten praxisnah darstellen konnten. Es war ein lebendiges Haus der Berufe! Herr Dr. Jenschke hat in seiner langjährigen Zeit als Abteilungsleiter der Berufsberatung zusammen mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Landesarbeitsamt dieses BIZ mit Herzblut mitgestaltet und gefördert.

Die Erfahrungen aus unserem ersten Berliner BIZ haben dann ja auch Pate gestanden für die Weiterentwicklung und Einrichtung von Berufsinformationszentren in jedem Arbeitsamt der Bundesrepublik und sind darüber hinaus in späteren Jahren zu einem Exportschlager der BA in andere Länder geworden, insbesondere dorthin, wo Berufsberatungsdienste noch nicht so weit entwickelt waren. Auch hieran hat sich Dr. Jenschke im Rahmen seiner vielfältigen internationalen Tätigkeit aktiv und mit großem Engagement beteiligt.

Herr Weicken, ich danke Ihnen für das Gespräch!

Interview: Karen Schober

Anmerkungen:

1 bis 2004 Bundesanstalt für Arbeit (BA), ab 2004 Bundesagentur für Arbeit (BA)

2 KMK/BA (Hg.), Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung, 5. Februar 1971 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_03_07-Dokumentation-BO-Bd-1.pdf).

Die Vereinbarung wurde im Jahr 2004 aktualisiert (http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf).

INTERVIEW MIT DR. ALOIS STREICH

Vizepräsident des Landesarbeitsamts Berlin(-Brandenburg); (1985 – 1991);
Präsident des Landesarbeitsamts Sachsen (1991 – 2003)



Bernhard Jenschke und ich kamen etwa zur selben Zeit als „Nachwuchskräfte des höheren Dienstes“ in die BA. Unsere ersten Kontakte hatten wir in der Hauptstelle der BA in Nürnberg. Beide waren wir sog. Hilfsreferenten, er in der Abteilung Berufsberatung, ich im „Büro der Selbstverwaltung“. Als ich 1974 aus Verona wiederkam (Deutsche Kommission in Italien) war er nach Berlin berufen worden. Wir begegneten uns nur noch gelegentlich, konnten uns aber fachlich austauschen, da ich als Leiter der Aus- und Fortbildung der BA u.a. für die

Ausbildung der Beratungsfachkräfte und die Gründung der Fachhochschule der BA zuständig war.

Als ich 1985 nach Berlin kam, war Bernhard Jenschke ein kenntnisreicher Helfer und Berater auf dem schwierigen politischen und arbeitsmarktlichen Terrain der geteilten Stadt. Er war besonders engagiert bei der Ausbildung von Benachteiligten und Migranten sowie bei der Rehabilitation Jugendlicher. Da ergaben sich viele Berührungspunkte zu meiner Zuständigkeit als Leiter der Arbeitsvermittlung.

Vor allem imponierten mir – bis heute ungebrochen – sein soziales Engagement und seine internationalen Aktivitäten. Auch menschlich harmonierten wir und aus Kollegen wurden Freunde, unsere Familien einbezogen. Seine weitgespannten kulturellen Interessen, seine Sammler-Leidenschaft, sein ästhetisches Feingefühl, nicht zuletzt auch seine weltanschaulich-religiöse Einstellung: all dies und mehr macht ihn zu einem liebenswerten Menschen, dem ich in zwei gemeinsam geschätzten Sprachen zurufe:

*Auguri, auguri
und
ad multos annos!*

Herr Dr. Streich, Sie haben in Berlin als Vizepräsident des Landesarbeitsamtes Berlin den November 1989, die Wende, die deutsche Einheit und den Beginn des „Aufbau Ost“ hautnah vor Ort miterlebt. Was hat Sie in dieser Zeit persönlich besonders berührt oder beeindruckt?

Wir lebten in Berlin auf einer Insel und stießen in allen Himmelsrichtungen an diese entsetzliche Mauer, mussten auf den Transitstraßen oder bei Besuchen in

Ostberlin bzw. in der DDR Schikanen ertragen, unsere Existenz hing von der Präsenz der Alliierten ab: es war eigentlich eine bizarre Situation.

Unsere Dienststelle, das Landesarbeitsamt (LAA) Berlin in der Friedrichstraße, lag nur einige Schritte vom Ausländer-Übergang „Checkpoint Charly“ entfernt. Wir hatten also nicht nur auf dem Arbeitsmarkt die Berlin-Problematik ständig vor Augen.

Die Stimmung in Ostberlin hatte ich noch am Sonntag, den 29. Oktober 1989, bei einem Privatbesuch sehr intensiv erlebt, als wir in eine riesige Demonstration mit verschiedenen Rednern vor dem Roten Rathaus gerieten. Am 09. November war ich fast den ganzen Tag im Reichstag bei einer Tagung der „Sonderkommission Arbeitsplätze in Berlin“ mit direktem Blick auf die Mauer...

Und abends war sie offen! Ein unbeschreibliches Gefühl der Freude!

Am nächsten Tag in der Mittagspause dann das „Trabbi-Klatschen“ am Checkpoint vor den völlig überforderten Vopos (Volkspolizisten).

Die Maueröffnung brachte uns eine Menge zusätzliche Arbeit. Nicht alle Menschen gingen zurück in den Osten, sehr viele blieben und wollten weiter nach Westdeutschland. Diese wurden in den bestehenden oder improvisierten Übersiedler-Wohnheimen untergebracht, und wir waren „vor Ort“, um die Arbeitslos-Meldungen entgegen zu nehmen. An den Wochenenden 11./12. und 18./19. November haben auch wir Führungskräfte aus dem LAA uns an der Aktion beteiligt und Anträge bearbeitet.

Es waren diese Freude und Aufbruchstimmung bei den Menschen aus Ost und West, die mich besonders beeindruckt haben.

Welche Herausforderungen stellten sich damals für das LAA und die Berliner Arbeitsämter?

Das LAA Berlin hatte im Gefüge der BA immer eine Sonderstellung, da wir – abgeschnitten vom Umland – mit weitgehend subventionierter Beschäftigung eine politisch gewollte Existenz führten. Jetzt sahen wir so etwas wie Normalität auf uns zukommen. Dies allerdings mit stark gebremster Freude, da uns klar war, dass die Hinterlassenschaften der DDR für die Arbeitsverwaltung große Probleme mit sich bringen würden.

Einerseits waren Facharbeitermangel und Anwerbeaktionen im Westen kein Thema mehr. Aber auf der anderen Seite führte der Zusammenbruch der Beschäftigung im Osten zu einem Anstieg der Arbeitslosigkeit auch im Westteil der Stadt, und die Schwarzarbeit erhöhte sich stark.

Die in Berlin schon immer intensiv genutzten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) bekamen eine noch größere Bedeutung; es gab auch

„grenzübergreifende“ Aktionen ins Brandenburger Umland. Und natürlich wurden alle „Instrumente“ eingesetzt von Qualifizierungsmaßnahmen bis zu den Benachteiligten-Programmen.

Wie wurde die ostdeutsche Arbeitsverwaltung aufgebaut? Da gab es ja 1990 zunächst die ZentrAV; welche Aufgaben sollte sie erfüllen?

In der DDR gab es flächendeckend sog. Ämter für Arbeit und Löhne und Berufsberatungszentren – zugeordnet den Räten der Bezirke und der Kreise -, deren Aufgaben vor allem in der Umsetzung staatlicher Planvorgaben und in Berufslenkung bestand. Immerhin gab es damit auch ein organisatorisches Gerüst und eine personelle Grundausstattung.

Im Mai 1990 wurden von der Regierung de Maizière 38 Arbeitsämter mit 161 Nebenstellen eingerichtet, die einer „Zentralen Arbeitsverwaltung (ZentrAV)“ unterstellt waren. Nach der Wiedervereinigung am 03.10.1990 erfolgte die Integration in die BA, und die ZentrAV erhielt die Aufgaben eines LAA für das sog. Beitrittsgebiet.

Im März 1991 wurden dem LAA Berlin die Ostberliner und Brandenburger AÄ zugeordnet. Die erste Direktoren-Dienstbesprechung des neuen LAA fand im Mai 1991 in Potsdam statt. Am 01. November 1991 stellte die ZentrAV mit der Bildung der LAA Sachsen und Sachsen-Anhalt-Thüringen ihre Tätigkeit ein.

Diese Zeit des Übergangs war für uns im LAA nicht einfach. Natürlich bildete sich schnell ein einheitlicher Wirtschaftsraum Berlin, aber unsere Zuständigkeit war wie früher begrenzt. Aus unseren Dienststellen waren ständig rund 50 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als sog. Konsulenten und Einarbeiter in den Ost-Arbeitsämtern tätig. Wir Führungskräfte knüpften Kontakte und gaben fachliche Hilfe. Aber die Abstimmung mit der ZentrAV war immer zu beachten.

Wie gestaltete sich der Kontakt mit den Behörden in der „neuen DDR“ vor der Wiedervereinigung?

Mit der Arbeitsverwaltung der DDR gab es selbstverständlich keine offiziellen Kontakte. Überhaupt waren die Westberliner – lange Zeit von der Besucherregelung ausgeschlossen – wenig DDR-reisefreudig. Wir zugezogenen Westler besuchten in der Regel häufiger Ostberlin oder die DDR, zumal wenn man – wie ich – dort Verwandte hatte.

Bernhard Jenschke – als Flüchtlingskind in Sachsen groß geworden – kannte sich besonders gut aus und hatte immer einen brauchbaren Tipp parat. Es fiel allgemein auf, dass er zum Kennenlernen der betrieblichen Ausbildung in der DDR Besuche mit offiziellem Charakter in Brandenburg und Ostberlin machte. Als damaliger Vizepräsident der AIOSP nahm er 1987 in Berlin-Ost an einem UNESCO-Kongress über berufliche Bildung teil und knüpfte fachliche Kontakte. Er war so-

mit einer der ganz wenigen Experten für die Berufsberatung und Ausbildung in der DDR.

Nach dem Mauerfall unter der Regierung Modrow gab es recht schnell erste – anfangs zaghaft und inoffiziell – Kontakte zu den Ämtern in Ostberlin. Das Gespräch mit uns suchte der „Chef“ der Arbeitsverwaltung, der Direktor des Amtes für Arbeit und Löhne beim Ostberliner Magistrat. Natürlich halfen wir, wo wir konnten, vor allem bei der Bewältigung der Lohnersatzleistungen. Ab Februar 1990 wurde mit Büromaterial ausgeholfen, Antragsformulare wurden gedruckt und Personal geschult. Dieser „Chef“ war auch sehr nützlich bei der Suche nach geeigneten Räumen für die Ostberliner Ämter. Wohl aus politischen Gründen wurde er später aber nicht übernommen.

Es ist manchmal immer noch die Rede von „der Mauer in den Köpfen“. Gab es sie? Gibt es sie heute noch? Sie hatten ja nach Ihrer Berliner Zeit auch in Sachen noch viel zu tun, um das Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten im Bereich des Arbeitsmarktes zu befördern. Wo lagen und liegen Ihrer Auffassung nach die größten Probleme?

Der Zusammenbruch von Staat und Gesellschaft in der DDR hatte natürlich auch eine psychologische Dimension und die Empfindlichkeiten gegenüber – vermeintlichen oder tatsächlichen – „Besserwessis“ waren groß. Wir in der Arbeitsverwaltung hatten es da einfacher. Unsere Konsulenten und Einarbeiter wurden in den Ämtern mit offenen Armen empfangen, weil ihr Fachwissen dringend gebraucht wurde. Die ganz überwiegende Zahl der Beschäftigten – auch der Führungskräfte – war aus dem Osten: so kam eigentlich kein Gefühl der „Kolonialisierung“ auf.

Natürlich bewegten wir uns auf einem heiklen Feld. Die Arbeitslosigkeit war im Osten ein neues Phänomen. In der DDR war die „Arbeit im Kollektiv“ sehr oft wichtigster Lebensinhalt und der Verlust des Arbeitsplatzes nahm dem Leben seinen Sinn. Hiermit umzugehen war schwer für unsere Leute. Intensiv setzten wir ABM und andere Maßnahmen ein. Aber die „Würde der Arbeit“ war schwer zu ersetzen.

Das größte Problem der Wiedervereinigung war der Beschäftigungsabbau und die Perspektivlosigkeit für die Jugend. Dies hat sich bis heute leider nicht grundlegend geändert.

Aber eine „Mauer in den Köpfen“ – nein, das habe ich fast nie erlebt. Höchstens beim Umgang mit den „Inoffiziellen Mitarbeitern (IM)“ des DDR-Staatsicherheitsdienstes, die wir natürlich auch in unseren Ämtern vorfanden. Das war für mich eines der schwierigsten Kapitel dieser Zeit. Alles in allem ist die Wiedervereinigung jedoch heute eine Erfolgsgeschichte im deutschen Kollektiv-Gedächtnis.

Und worin sehen Sie – auch rückwirkend – den wichtigsten Beitrag, den die Bundesanstalt für Arbeit für die deutsche Einheit geleistet hat?

Der Verlust der Arbeitsplätze war das größte Trauma der Wiedervereinigung. Daher kam dem Aufbau einer funktionierenden Arbeitsverwaltung eine prioritäre Bedeutung zu. Und wir haben es tatsächlich geschafft! Es gab eine unmittelbare personelle und sachliche Hilfeleistung von West nach Ost. Der Einsatz der Konsulenten und Einarbeiter in den Arbeitsämtern und der Aufbaustäbe in den neuen Landesarbeitsämtern führte sehr schnell zu einer funktionierenden Organisation, vor allem für die lebensnotwendige Zahlung von Lohnersatzleistungen und Kindergeld.

Dies geschah unter schwierigsten Bedingungen und mit großem persönlichem Engagement. Die Feststellung ist nicht übertrieben, dass sich damit die BA um den Sozialstaat verdient gemacht hat und damit letztlich um die Akzeptanz der Einheit im Osten.

Der Niedergang der ostdeutschen Wirtschaft und der damit verbundene Wegfall betrieblicher Ausbildungsplätze in großem Stil trafen die Jugendlichen besonders hart. Eine Ausbildung im Westen war für viele die einzige Möglichkeit, der Perspektivlosigkeit zu entkommen, allerdings mit fatalen Folgen für die demografische Entwicklung in den neuen Ländern. Wie haben damals die Arbeitsämter und die Berufsberatung darauf reagiert? Haben sie versucht gegenzusteuern?

Die Jugend hatte es besonders schwer nach der Wende. Arbeits- und Ausbildungsplätze waren knapp, in manchen ländlichen Regionen gar nicht mehr vorhanden. Mobilität gen Westen war angesagt und wurde auch intensiv genutzt. Natürlich versuchten wir mit allen Mitteln, Jugendlichen eine Chance in der Heimat zu geben. Werbung um Ausbildungsplätze bei den betrieblichen Restbeständen und im Handwerk war nur mäßig erfolgreich. Warnung vor der kommenden „demografischen Lücke“ brachte keine „Ausbildung auf Vorrat“. Die Anregung an die Bürgermeister, den Kontakt mit den Jugendlichen im Westen zu halten und auf eine Rückkehroption zu setzen, wurde kaum umgesetzt.

Der Einsatz unserer Maßnahmen war oftmals die einzige Möglichkeit, die Jugendarbeitslosigkeit zu dämpfen, zumal sich auch die Bildungsträger aus dem Westen nach und nach einfanden und bewährte Partner wurden. Auch spezielle ABM mit Bildungsanteilen für Jugendliche setzten wir ein. Das Problem lösen konnten wir damit allerdings nicht.

Herr Dr. Streich, ich danke Ihnen für das Gespräch!

Interview: Karen Schober

KAPITEL ZWEI - CHAPTER TWO

Berufsorientierung auf neuen Wegen

New approaches in career education



Berliner Schulpolitik in den 1980er Jahren

links: u. unten:
Pressekonferenz 7.2.84
mit Schulsenatorin
Hanna Renate Laurin,
Prof. Kledzik, Hemuth
Weicken und Bernhard
Jenschke



Links: Professor Kledzik am Rednerpult
Unten: AIOSEP/CEDEFOP/BA – Berliner Seminar 1986:
„Schule – Beruf“ mit Schulsenatorin Laurin ; links daneben
Bernhard Jenschke





Was mich mit Bernhard Jenschke verbindet:

Enge Kooperation zwischen dem Abteilungsleiter Berufsberatung im LAA Berlin (ab 1973) und dem Abteilungsleiter Mittlere Schulstufe beim Senator für Schulwesen Berlin (1963-1990). Aufgabenbereiche: Entwicklung und Einführung des Schulfaches Arbeitslehre und der Berufswahlvorbereitung - Unterstützung der Einführung des 10.Pflichtschuljahrs 1978;

Abstimmungen mit Vorsitzendem der KMK-Kommission Lernfeld Arbeitslehre 1984-87 ;

Entwicklungsarbeit im Beirat des Fernstudienfaches Arbeitslehre (Universität Tübingen) beim Entwurf der 60 Lehrbriefe f. Arbeitslehre, 1971 - 1983.

Unterstützung beim Aufbau des ersten Berufsinformationszentrums in Berlin, 1976;

Gemeinsame Gründung des Fördervereins Praktisches Lernen und Schule/ PluS e. v. Berlin, 1988;

Herzliche Freundschaft über 40 Jahre des Lebens.

Berliner Schulreformen in den 60er Jahren

In der Rückschau verklärt sich zumeist gelebtes Leben. Eine große Berliner Tageszeitung erinnerte vor einiger Zeit an die Aufbruchstimmung und pädagogische Begeisterung die Ende der 60er und am Beginn der 70er Jahre die bildungspolitische und die schulpädagogische Situation im westlichen Berlin *wie ein ferner revolutionärer Schein* prägte.

- Die Volksschuloberstufe befand sich in Revision und folgte damit Reformplänen von Parteien, Verbänden, insbesondere des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. In Berlin arbeitete bereits über ein Jahrzehnt die Oberschule Praktischen Zweiges/ OPZ als *Schule im Experiment*. Sie verließ zeitgemäß die volkstümlichen Leitvorstellungen, um den neu herausfordernden sozial kulturellen Veränderungen ebenso zu genügen wie dem Druck neu entstandener Ausbildungs-Anforderungen.

Paul Heimann beschrieb die Umstrukturierung des gesamten *Arbeits- und Konsumverhaltens, des Sozial- und Individualverhaltens, des Kultur- und Freizeitverhaltens* als Notwendigkeit, der *Heraufkunft der Massen* in einer modernen Gesellschaft gerecht zu werden.¹

- Die erste mittelfristige Schulplanung in einem Bundesland, von Carlheinz Evers maßgeblich erarbeitet und mit vorangestelltem philosophischen Ansatz des Dialogischen Prinzips von Martin Buber, erschien 1962 als *Denkschrift zur Inneren Schulreform*. Diese präzierte Aufgaben- und Realisierungsaussagen für die Berliner Schulentwicklung waren Handlungsaussagen, die die Unterstützung von Öffentlichkeit und Fachgremien erhielten und mit der Bestellung von Evers zum Senator für Schulwesen bildungspolitisches Programm in der Stadt wurden.
- Die Neufassung der Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule lösten die bisherigen Bildungspläne für die Fächer im Sinne von Fundamentalplänen ab; exemplarisches Lernen, überfachlicher Unterricht, Fachleistungsdifferenzierung wurden in die pädagogische Planung aufgenommen; die lerntheoretisch begründete Berliner Didaktik sollte für Jahrzehnte die Arbeit in den Berliner Schulen kennzeichnen.
- Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Hauptschule lösten sich vom traditionellen Volksschulansatz und versuchten, sich auf die Bedürfnisse der Arbeitswelt in einer sozialen Demokratie, u.a. mit verbesserten Frequenzen, neuen Inhalten, wie Arbeitslehre und Weltkunde sowie flexibleren Kursorganisation, einzustellen.
- Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses, *Umgangserfahrungen aus Arbeitsprozessen zu vermitteln; in Planung und Bewertung von Berufsarbeit und Haushaltsführung einzuführen und eine verständigere erste Berufswahl zu ermöglichen*, trafen in Berlin auf den schon begonnenen Reformansatz, für die bisherigen Fächer Werken, Hauswirtschaft, Textiles Gestalten etc. ein integriertes Schulfach zu entwerfen, dessen erste Arbeitsplanung bereits offiziell 1970 vorgelegt werden konnte.²
- Die schulgesetzliche Verankerung der neuentworfenen Gesamtschule als reguläre Schulform neben dem beibehaltenen gegliederten Schulsystem erfolgte in der Bundesrepublik erstmalig 1970 in Berlin. Mit dem Bau von 15 Bildungszentren für die Klassen 7 bis 10 - organisiert als integrierte Gesamtschulen - entstand gleichzeitig ein Prüffeld theoretischer Ansätze und ihrer praktischen Verwirklichung.³
- Mit der gesetzlichen Verlängerung der Vollzeitschulpflicht auf 10 Jahre im Jahre 1978 (seit 1948 9 Jahre), der gemeinsamen Stundentafel für die mittlere Schulstufe zur Sicherung einer allgemeinen, wissenschaftsorientierten Grundbildung, der Erneuerung der Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Beurteilungskriterien, Versetzungen, Prüfungsordnungen sowie mit den Schulversuchen zur Integration Behinderter; der Mitspracheerweiterungen, der Organisation eines Berufsgrundbildungsjahres, den Eingliederungsverfahren für ausländische Schüler und der langjährigen Entwurfsarbeit an neuen Curricula kann sehr verkürzt eine

Reformperiode gekennzeichnet werden, die in die Schulgeschichte als besonders aktiv eingegangen ist.

2. Kooperation von Schule und Berufsberatung

Die Kooperation von Schule und Berufsberatung verläuft historisch in einem weiten Bogen.

Die Zusammenarbeit zwischen den *berufsaufklärenden persönlichen Hilfen zum Entscheidungspunkt Berufswahl* durch die Arbeitsverwaltung - spätestens mit dem Arbeitsförderungsgesetz 1969 - und der Formulierung der Ziele reformierter allgemeinbildender Schulen, konkreter in den Empfehlungen zur Hauptschule / KMK 1969, aber auch in der Gestimmtheit der benannten Reformperiode: *Berufswahlreife als Fähigkeit zu einer begründeteren Entscheidung für eine erste berufliche Ausbildung*aktivierten die betroffenen Institutionen. Selbstbestimmung (s.a. Art.12 GG) und die Präzisierung einer beruflichen Handlungsfreiheit regten Prozesse an. Bernhard Jenschke 1975: *Handlungsfreiheit, die als individuelle und/oder kollektive Freiheit in der Bestimmung der eigenen Arbeitsleistung, der Qualifikation, des Erwerbs und der Versorgung, des Ansehens und des Einflusses seien zu beschreiben.*⁴

Berufsberatung wurde stets als wichtige Aufgabe gemeinsamer Verantwortung erkannt und dann 1930 in den wohl ersten " Richtlinien für die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung" institutionell geregelt (BA 1997) . Empfehlungen der Kultusminister, des Deutschen Bildungsrates, Bildungsberichte der Bundesregierung und die konzeptionellen Entwürfe für ein vom Deutschen Ausschuss 1964 empfohlenes Lernfeld oder Fach Arbeitslehre erhielten in diesem Teilbereich eine theoretische Abklärung durch das von der Bundesanstalt für Arbeit in Auftrag gegebene und von Bernhard Jenschke seitens der Bundesanstalt betreute Gutachten von H.Dibbern /F.J.Kaiser/ A. Kell *Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung - Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre.*⁵

Diese Begründung für den didaktischen Ort einer Zusammenarbeit von Berufsberatung und allgemeinbildender, vorberuflicher Schule traf in Berlin auf den beginnenden curricularen Reformprozess im Sekundarbereich I, vornehmlich an den Haupt- und Gesamtschulen, den Ort für diese Kooperation im neuen Schulfach Arbeitslehre zu fixieren.

Die Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung wurde am 5. Februar 1971 in der Kultusministerkonferenz beschlossen. Während der vorbereitenden Abstimmungsverhandlungen traf ich als KMK-Vertreter auf den jungen Hilfsreferenten in der Nürnberger Bundesanstalt, Bernhard Jenschke. In Zielsetzung und Detailarbeit gelangten wir schnell zu einvernehmlichen Formulierungen. Sach- und Ergebnisorientierung, mehr noch geistige

Wachheit und fachliches Urteilen führten uns zusammen, verblieben zur Freundschaft gewandelt über die Jahrzehnte unseres professionellen Handelns erhalten. Bernhard Jenschke übernahm 1973 die Leitung der Abteilung Berufsberatung im Landesarbeitsamt Berlin, von 1989 bis 2003 auch für Brandenburg zuständig - während mir von 1972 -1990 die Leitung der Schulaufsicht für den Sekundarbereich I der Berliner Schule oblag.⁶

Es erscheint jedenfalls schulgeschichtlich gerechtfertigt, wenn auch nur verkürzt, hier zu benennen, welche Aktivitäten Dr. Bernhard Jenschke in seinen Berliner Jahren mit akzeptierter Leidenschaft zur Entwicklung und Konstituierung einer Bildungs- und Berufsberatung leistete.

Während die Berliner Schule in diesem Zusammenhang auf Ansätze aus der Reformpädagogik zurückgreifen konnte, orientierte Bernhard Jenschke die Fortbildung der Berufsberater im Rahmen der Bundesanstalt am lerntheoretischen Modell Paul Heimanns, der über Jahrzehnte Unterricht und Erziehung im Berliner Schulwesen prägte.⁷ Besonders in der didaktischen Gestaltung einer vierjährigen Hauptschule wurde das konkret.⁸

Der Wissenschaftliche Beirat Arbeitslehre des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen vereinte ab 1971 mehr als 10 Jahre (koordiniert von K.H. Rebel) ein Gremium von Landesvertretern, Lehrerbildnern und Wissenschaftlern unter der Leitung von Herwig Blankertz und Wolfgang Schulz. Diese personale Repräsentanz des neu zu präzisierenden Lernfeldes *Arbeitslehre* entwarf, diskutierte, auch spannend kontrovers, in regelmäßigen Tagessitzungen die wissenschaftlich-fachliche Grundlegung für den Lernbereich Arbeitslehre.

Mehr als 60 Studienbriefe waren ein vorzeigbares Ergebnis, das den Ländern in ihrer föderativ begründeten Differenz an die Hand gegeben werden konnte.

Viele Übereinstimmungen ermöglichten es Bernhard Jenschke und mir, als Mitglieder über die gesamte Arbeitsperiode des Beirats, daraus für den Gestaltungsbereich Sekundarstufe I der Berliner Schule neue Wege in schulischer Berufsorientierung und Beratung zu entwickeln.⁹

Erstes Vorhaben war das von 1974-79 erprobte Projekt *Kooperativer Berufswahlunterricht* mit dem Ziel, Unterricht zu entwerfen, Berufsorientierung als kooperative Aktion zu entwickeln, das gerade entstehende Berufsinformationszentrum zu nutzen und dabei auch Gymnasialklassen einzubeziehen. In enger Zusammenarbeit entwarf der erste Professor für Arbeitslehre an einer Hochschule, Georg Groth, Struktur und didaktische Hinweise, die Professoren Hansgeorg Scherer und Hans-Ludwig Freese übernahmen die wissenschaftliche Begleitung. Es entstand Angebotsmaterial für die schulische Praxis, Empfehlungen für einen Berufswahlunterricht in Klasse 9 und 10 im Rahmen der Arbeitslehre an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Und schließlich 1978 offiziell eine Vereinbarung über

die Zusammenarbeit von Schule und Arbeitsamt /Berufsberatung in Berlin. Gemeinsam legten wir das modellhafte Ergebnis öffentlich vor: Berufswahlunterricht als Teil der Arbeitslehre.¹⁰

Es war Bernhard Jenschke, der bei der Entwicklung neuer Entscheidungshilfen für die Berufsberatung den Gedanken *Information und Beratung in Zentren* aufgriff und schon 1976 das erste Berufsinformationszentrum in der Bundesrepublik in seiner Wirkungsstätte Berlin verwirklichte. Ergänzend zum Berufswahlunterricht als Teil der Arbeitslehre in den Schulen der Stadt war nun ein Ort der Informationsvermittlung und Selbstinformation gefunden - das Berufsinformationszentrum (BIZ), in dem Schüler im Rahmen eines verpflichtenden Klassenbesuchs lernen und sich informieren konnten. Das BIZ wurde auch ein Ort zur Nutzung durch die Öffentlichkeit, für Begegnungen und Fortbildung. Die Berufsberatung bekam ein zeitgerechtes Gesicht.¹¹

Während der Einführung des 10. Pflichtschuljahres in Berlin, in der bildungspolitischen Verantwortungszeit des Senators Walter Rasch 1978, bedurften Regelungen bestimmter Zielgruppen für die Ableistung besonders diffiziler Absprachen. Im Nachhinein muss mit Bestimmtheit vermerkt werden, dass die Kompetenz und das Handlungsgeschick des Abteilungsleiters Jenschke die Haltung des Landesarbeitsamtes bestimmte und die schulgeschichtliche Aktion der verbindlichen Einführung des 10. Pflichtschuljahres in einem Bundesland ermöglichen half, das sich im geteilten Deutschland als Werkstatt bildungspolitischer- und schulpädagogischer Entwicklungen verstand.

In gleicher Überzeugung beteiligte sich das Landesarbeitsamt Berlin, vertreten durch Präsidenten Reinhard Wohleben und Abteilungsleiter Bernhard Jenschke an der Gründung des Berliner *Fördervereins Praktisches Lernen und Schule, PLuS* e.V. Nun schon 25 Jahre verstärkt der Verein durch Projektförderungen, Preisvergaben, Beratungen, Förderung von Schwerpunktschulen u.a.m. über diesen methodischen Zugriff Verhaltensentwicklung und Qualifikation und versucht dabei, Berufsorientierung und Beratung mit einzubeziehen.

Bernhard Jenschke engagierte sich besonderes für die Belange benachteiligter junger Menschen und beteiligte sich so auch maßgeblich am Auf- und Ausbau entsprechender Maßnahmen und Berufsbildungseinrichtungen in Berlin und in den neuen Bundesländern. Er arbeitet noch heute im Vorstand der Ziegnerstiftung, die sich um strafgefangene bzw. strafentlassene Jugendliche kümmert.

Mit der Berufung in den Vorstand der *Internationalen Vereinigung für Schul- und Berufsberatung IAEVG/AIOSP* im Jahre 1983 begann Bernhard Jenschkes internationale Karriere. Eine neben dem Hauptamt zu erfüllende Tätigkeit, die ihn als Vizepräsidenten, Präsidenten, Past-President, als gefragten Experten aus Deutschland in den letzten 30 Jahren rund um den Globus führte. Er organisierte

die Öffentlichkeitsarbeit der Vereinigung zeitgemäß, durch Herausgabe von Fachzeitschriften, Initiierung von Forschungen und die Organisation von Fachkongressen mit hoher internationaler Auswirkung (u.a. 2000 in Berlin mit rund 1000 Teilnehmern aus 60 Ländern). Er verstärkte den Beraterstatus seiner Organisation bei UNESCO, Council of Europe und EU. Er war Mitglied der europäischen Lifelong Guidance Experts Group und ist Mitbegründer des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in der Bundesrepublik. Er ist noch heute Mitglied der deutschen Delegation im Europäischen Netzwerk für lebensbegleitende Beratung ELGPN. Basis dieses Life-long-Engagements blieb zunächst Berlin-West, nach der Wiedervereinigung die wiedervereinte Hauptstadt und auch das Bundesland Brandenburg. Ein Mann, der nicht fragt wann sich Verhältnisse verbessern, sondern eben wie in bester politischer Tradition Berlins selbst handelt und dadurch Verhältnisse verändert. (13,14)

Dr. Bernhard Jenschke, lange Jahre der *Zuständige* für Berufsberatung in der Region, hat mit seiner starken Persönlichkeit, seinen Kenntnissen und seinem Ideenreichtum im sich ständig stärker herausbildenden gesellschaftlichen Aktionsbereich *Guidance and Counselling* Fakten geschaffen. Seine Leidenschaft für die Sache wurde 1998 national mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes anerkannt. Die Weltorganisation AIOSP ehrte ihn 2008 mit der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft, ebenso wie der Polnische Berufsberaterverband SDSIZ.

Die Kanadier verliehen ihm 2006 die Gold Medal and Diamand Pin for worldwide Leadership in Career Development.

Ein bemerkenswerter deutscher Bundesbeamter, der Ideen entwickeln und sie auch national und international umzusetzen vermochte.

Dank, lieber Bernhard, für mehr als vier Jahrzehnte geistiger Nähe und herzlicher Freundschaft.

Anmerkungen:

1 Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre, in: Deutsche Schule 9/1962

2 Beirat für Arbeitslehre beim Senat für Schulwesen, Berlin: Arbeitsgrundlage für das Fach Arbeitslehre, 1970

3 Kledzik, U.J.: Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule, Hannover 1974

4 Jenschke, B.: 'Beruf - Fach und Lebensberatung, in S.Keil, 1975

5 Dibbern, H., Kaiser, F.J., Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung, Heilbronn 1974

6 Kledzik, U.J.: Arbeitslehre als Fach, Hannover 1972, s.a. 2)

7 Heimann, P., Otto, G., Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1970

- 8 Kledzik, U.J.: Entwurf einer Hauptschule, Hannover 1967
- 9 Deutsches Institut für Fernstudien der Universität Tübingen: Fernstudienlehrgang Arbeitslehre; zwischen 1971 und 1983 wurden 60 Studienbriefe erarbeitet; darunter 1979:
Jenschke, B.: Berufsberatung und Schule -Aufgaben und Möglichkeiten der Zusammenarbeit
- 10 Kledzik U.J., Jenschke, B. :Berufswahlunterricht als Teil der Arbeitslehre, Hannover 1979
- 11 Jenschke, B. : Berufsinformationszentrum Berlin -Neue Entscheidungshilfen bei der Berufsberatung, Berlin 1976
- 12 Kledzik, U.J., Klein, E.: In Berlin zehnjährige Vollzeitschulpflicht eingeführt, Gesamtschulinformationen 4 /1979
- 13 Laurien, H.R.: Schule und Beruf - Neue Entwicklungen in der Arbeitswelt als Herausforderungen an das Bildungssystem ; Kledzik, U.J.: Die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt in der Pflichtschule; Educational and Vocational Guidance, 45/46 - 1986
- 14 Jenschke, B.: History of IAEVG 1951 - 2011 - Chronicle, Policies and Achievements of the Global Guidance Community, 2012

Literatur:

BA (1997) : 70 Jahre Arbeitsverwaltung in Deutschland am 1. Oktober 1997: Daten und Dokumente zur Entwicklung der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung, hrsg. von Dr. Jürgen Schneider, Mannheim, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

WIE DAS LEBEN SO SPIELT: SPIEL DAS LEBEN!

Susanne Schmidtpott, stellv. Projektleiterin, Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb)



Über Bernhard Jenschke habe ich neue Welten der Berufsorientierung und vor allem The Real Game Series als innovatives Instrument kennen gelernt. Damit haben sich mir die Möglichkeiten insbesondere der schulischen Berufsorientierung völlig neu erschlossen, und dies motiviert mich bis heute, an der Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf/Arbeitswelt mitzuwirken.

Lena-Marie ist Polizistin. Sie hat sich diesen Beruf ausgesucht, aber inzwischen ist sie nicht mehr wirklich begeistert. Aber was soll sie tun? Welche Möglichkeiten hat sie? Soll sie eine Umschulung machen, oder lieber bei der Polizei eine andere Aufgabe finden? Und eigentlich möchte sie ja auch Familie und Kinder haben....

Lena-Marie ist 14. Und Polizistin ist sie nur im „Spiel das Leben!“. Dort wurde ihr diese Berufsrolle zugelost, und sie lernt nun, was es heißt, als Polizistin ihr Arbeits- und Privatleben zu gestalten.

Um den Übergang von der schulischen Ausbildung in den Beruf zu verbessern, wurde 1990 in Kanada die Reihe „The Real Game Series“ (<http://www.realgame.com/>; die deutsche Version heißt „Spiel das Leben!“) entwickelt und innerhalb wie außerhalb der Schule mit Gruppen durchgeführt. Auf sechs verschiedenen Niveaustufen von Klasse 3 bis zum Abitur und darüber hinaus können Jugendliche und junge Erwachsene mit diesem Simulationsspiel für Gruppen lernen, wie man berufliche und persönliche Ziele entwickelt und miteinander in Einklang bringt.

Die Teilnehmer/innen nehmen in ihren Rollen jeweils einen Beruf an (Maler, Unternehmer, Schauspieler u.v.m.). Sie entdecken und formulieren ihre Wünsche und Vorstellungen vom Leben als Erwachsene und simulieren Entwicklungen, Probleme und Erfahrungen im Leben innerhalb einer Gemeinschaft. Der Spielcharakter bleibt dabei durch die Auslosung der Berufsrollen und den Einsatz verschiedener „Ereigniskarten“ und eines Berufs-Quiz durchgängig erhalten.

Während des Spiels erkunden die Jugendlichen, welche finanziellen, zeitlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen es hat, wenn man in einem bestimmten

Beruf arbeitet. Während sie in ihren Rollen agieren und Erfahrungen machen, werden sie zu einer Miniaturgesellschaft; sie lernen etwas über wirtschaftliche Zusammenhänge, erkennen die Relevanz des Lebensbegleitenden Lernens und erfahren Beratung als etwas Wichtiges und Förderndes.

Fünf Leitmotive, die von den Urhebern der kanadischen Ursprungsversion in Kooperation mit Berufsberater/innen entwickelt wurden, ziehen sich durch das gesamte Spiel:

Leben ist Veränderung – Veränderung ist Leben.

Die Welt um uns herum, die Arbeitswelt und auch wir selbst verändern uns ständig. Unsere Interessen ändern sich, wir ziehen um, erleben Unerwartetes. Deshalb sind z.B. Zuversicht, Anpassungsfähigkeit und Flexibilität wichtige Fähigkeiten, die man lernen und üben kann.

Wir lernen ein Leben lang.

Mit dem Abschluss der Schule, der Ausbildung oder der Universität eröffnen sich neue Tätigkeitsfelder und neue Perspektiven. Um diese neuen Herausforderungen zu bewältigen und Freude und Erfolg zu erleben, ist Lernen ein Leben lang wichtig. Jedes Ende ist ein neuer Anfang und Anlass, etwas Neues zu lernen.

Der Weg ist das Ziel.

Das Leben ist wie eine Reise. Wenn man ein Ziel hat, kennt man auch die Richtung, aber die meiste Zeit verbringt man auf dem Weg zum Ziel. Die Fokussierung auf diesen Weg mit all seinen Hindernissen, Umwegen und Möglichkeiten ist mindestens genauso wichtig wie das Erreichen des Ziels.

Bewahre Dir deine Träume.

Träume können helfen zu verstehen, was wir wirklich wollen. Wenn wir etwas wirklich wollen, haben wir auch die Energie und die Motivation, es zu erreichen. Das kann viel Arbeit und Geduld erfordern, aber es lohnt sich.

Such Dir Wegbegleiter.

Auf der Reise durch das Leben ist man nicht allein. Freunde, Familie, Lehrer/innen, Nachbarn, Bekannte – sie alle können Unterstützung leisten, beraten und bei Entscheidungen helfen.

Berufsberater/innen, Sozialarbeiter/innen, aber auch Berufstätige aus der Arbeitswelt wie Handwerker/innen, Angestellte, Unternehmer/innen, Künstler/innen und andere können und sollen bei der Planung und Durchführung von „Spiel das Leben!“ einbezogen werden. Sie können als Netzwerkpartner für ergänzende Beratung zur Verfügung stehen, Zugang zu praxisorientierten Informationen gewährleisten und den Kontakt zur echten Praxis in der realen Welt herstellen.

Durch die Ausgewogenheit von Spielfreude und ernsthafter Auseinandersetzung hat die Simulation eine hohe Attraktivität für Jugendliche jeden Alters. Ihr Interesse an den Lebenserfahrungen ihrer Eltern und anderer Erwachsener wird verstärkt und die Neugier auf Berufe und die Bandbreite der unterschiedlichsten möglichen Lebenswege wächst:

„Ich fand das Spiel wirklich toll. Es hat mir geholfen zu verstehen, was ich aus meinem Leben machen möchte, und was ich sein will, wenn ich älter bin...“ (Schüler der 7. Klasse)

„ Das Spiel findet im Klassenraum statt, aber wenn man genau hinhört, befindet man sich mitten in einer Minigesellschaft, in der alle aus verschiedenen Richtungen kommen und verschiedene Ziele haben“ (Lehrerin)

„ Die Arbeitsmethoden meines Sohnes haben sich deutlich verbessert. Er meinte, dass er die Schule jetzt besser findet, weil er versteht, wie wichtig Lernen ist.“ (Elternteil)

Auf diese Weise entsteht eine ideale Basis für anschließende berufsorientierende Maßnahmen.

Die Basis für „The Real Game Series“ bildete die „Canadian Blue Print für Life/Work Design“ – ein Kompetenzrahmen für „learning outcomes“ für das Bildungssystem, das die Grundlage auch für die in der Berufsorientierung zu vermittelnden Kompetenzen darstellt und auch weltweit Anwendung findet, wie z.B. in Australien oder Neuseeland (siehe auch www.blueprint4life.ca).

Im Anschluss an die „International Career Development Conference“ in Vancouver im Frühjahr 2001 mit dem Titel „Going for Gold“, wo Karen Schober das Material erstmals kennen lernte, luden Bernhard Jenschke, Christian Strijewski und Karen Schober die Autoren der „The Real Game Series“ nach Nürnberg in die BA ein. Bill Barry, Helen Hackett und Phil Jarvis vom National LifeWork Centre präsentierten die Reihe dort vor Vertreter/innen der Bildungsministerien der Länder und der BA. Bernhard Jenschke und sein Sohn hatten das Handbuch zu The Real Game inzwischen schon ins Deutsche übersetzt. Auf Anregung und mit Unterstützung von Bernhard Jenschke und Karen Schober wurde dann 2002 ein erster Kontakt zwischen den kanadischen Urhebern von The Real Game und dem BMBF-geförderten Projekt P:S-W Partner:Schule-Wirtschaft in Berlin hergestellt. In Kooperation mit der basw bremer agentur schule wirtschaft führten Dr. Thomas Nix und Susanne Schmidtpott von P:S-W von 2003 bis 2004 einen erfolgreichen Pilotversuch mit der britischen Version des Spiels an Berliner und Bremer Gymnasien und Gesamtschulen durch.

Parallel dazu und mit finanzieller Förderung durch die Regionaldirektion Berlin-Brandenburg der Bundesanstalt für Arbeit wurde zunächst „The Real Game“ für

den Jahrgang 7/8 von Uta G. Barth übersetzt, von Susanne Schmidtpott und Sebastian Gutheil (P:S-W) an deutsche Verhältnisse adaptiert und zu „Spiel das Leben!“ entwickelt. Die Basis dafür bildete die britische Version des Materials. Dies war nicht ganz unproblematisch: Die britische Schul- und Arbeitswelt unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von den Gegebenheiten in Deutschland. Berufsbezeichnungen, Ausbildungsgänge, Möglichkeiten der Weiterbildung und vieles mehr, was in den Berufsrollen thematisiert wird, konnten nicht übernommen werden, so dass am Ende alle 40 Berufsrollen völlig neu beschrieben werden mussten. Dennoch gelang es, schon im Rahmen der Internationalen Konferenz und Generalversammlung der IAEVG/AIOSP in Bern vom 3. bis 6. September 2003 die deutsche Fassung „Spiel das Leben!“ zu präsentieren und anschließend in einigen deutschen Schulen einzuführen.

Die im Spiel zur Verfügung stehenden Berufsrollen wurden dabei so ausgewählt, dass sie hinsichtlich Einkommen, Ausbildung, Beschäftigungsverhältnis etc. möglichst repräsentativ für die deutsche Gesellschaft sind. Ein ausführliches Lehrerhandbuch stellt im Detail die Umsetzung der einzelnen Einheiten in der Schule dar, wobei genügend Freiräume für eigene Ideen, z.B. für fächerübergreifenden Unterricht oder die Einbeziehung außerschulischer Experten bleibt.

Als Vorbereitung auf die Durchführung erhalten die Lehrkräfte ein Training, in dem sie unter Anleitung eigene Erfahrungen mit dem Spiel machen und sich mit erfahrenen Trainern austauschen können.

Inzwischen hat „Spiel das Leben!“ an ca. 450 Schulen in ganz Deutschland seinen festen Platz in der schulischen Berufsorientierung gefunden. Unterstützt wurde die Implementierung von unterschiedlichsten Partnern:

- In Berlin hat die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung „Spiel das Leben!“ 2009 in das Konzept des Dualen Lernens in der Integrierten Sekundarschule aufgenommen.
- In Hamburg hat die Handwerkskammer im Rahmen ihres Schule-Wirtschaft-Projekts „Anschluss Handwerk“ seit 2009 für mehrere Schulen die Lizenzen gesponsert.
- In Baden-Württemberg hat die Dieter Schwarz Stiftung die Durchführung von Trainings für Lehrkräfte sowie die Lizenzen für Schulen unterstützt.
- Im Saarland hat die Landesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft unter Leitung von Ingrid Lang die Einführung von „Spiel das Leben!“ an 20 Schulen aktiv gefördert.

- Im Rahmen des Programms Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wurde die Implementierung im Projekt „Transverbund - Transferagenturen im Verbund“ besonders in den Ländern Brandenburg, Bremen und Hamburg voran gebracht.

Auf internationaler Ebene (u.a. in Kanada, USA, Australien, Neuseeland, England, Frankreich, Ungarn, den Niederlanden, Dänemark und Deutschland) wird „The Real Game Series“ regelmäßig ausgewertet und aktualisiert. Informationen dazu sind auf www.realgame.com zu finden. Digitale Versionen sind seit 2007 in Kanada auf dem Markt und erfreuen sich wegen der verbesserten Handhabbarkeit, der aktualisierten Berufsprofile und der besseren zeitlichen Flexibilität großer Beliebtheit.

Bernhard Jenschke war der Botschafter für dieses innovative Instrument der Berufsorientierung. Ihm ist es zu verdanken, dass sich auch in Deutschland so viele Schüler/innen über „Spiel das Leben!“ mit Begeisterung und Engagement auf den Weg in die Welt nach der Schule machen können. „Spiel das Leben!“ ist eine Bereicherung für die schulische Berufsorientierung. Um seine Verbreitung und Nachhaltigkeit zu stärken, sind eine Aktualisierung und Neuauflage des in Deutschland inzwischen vergriffenen Materials unumgänglich. Es bleibt zu hoffen, dass sich hierfür bald engagierte Förderer und Sponsoren finden.

„I still remember very clearly my feeling of wonder when I saw “Spiel das Leben!” for the first time. It was an honour and a distinct pleasure being associated with Susanne, Karen, Bernhard and Christian. I haven't yet entirely given up hope of collaborating with them all on a next generation “Spiel das Leben!” “ so die Botschaft von Phil Jarvis, Director of Global Partnerships, Career Cruising, der seit den 1970er Jahren für die weltweite Verbreitung dieses einzigartigen Berufswahlplanspiels tätig ist.

KAPITEL DREI - CHAPTER THREE

Soziale Inklusion als Herausforderung für Beratung

Social inclusion as a challenge for career guidance

Hands On – ein Mann der Tat bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher



Oben links: im Beirat des Berufsbildungs-
werks Oberlinhaus in Potsdam
Oben rechts: bei einer Feier des
Internationalen Bundes für Flüchtlinge
Rechts: zusammen mit Willi Eichhorn bei
der gemeinsamen Fachtagung des *nfb*
und der BAG-BBW zur Beratung für
Menschen mit Behinderungen;
Unten: im Kuratorium des
ABZ-Ausbildungshotels des IB



OPTIMIERUNG DER IDENTIFIKATIONS- UND KLASSIFIZIERUNGSTRUMENTE – VERBESSERUNG DER TEILHABECHANCEN AN BILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG

Wilhelm Eichhorn, Vorstandsvorsitzender der BAG BBW (2006-2010), Berlin



Bernhard Jenschke habe ich als Geschäftsführer einer Bildungseinrichtung vom Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB) 1978 in Berlin kennen gelernt. Er war damals Abteilungsleiter Berufsberatung im Landesarbeitsamt Berlin und zuständig für die Bildungsprogramme für sozial Benachteiligte und Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen im Land Berlin. 1991 konnten wir zusammen im Rahmen der „Aufbau Ost“-Initiative der Bundesregierung das Berufsbildungswerk im Oberlinhaus in Potsdam aufbauen. Bernhard Jenschke

hat als Beirat der Gesellschaft die Rehabilitationsarbeit lange professionell begleitet. Bis 2012 haben wir gemeinsam nationale und internationale Bildungsprojekte realisiert und im Vorstand des nfb zusammengearbeitet. Ich danke Bernhard Jenschke sehr für die vielen guten und erfolgreichen Arbeitsjahre und die freundschaftlichen, menschlichen Begegnungen.

Zusammenfassung

Krankheiten und Unfälle führen im Laufe des Lebens häufig zu chronischen Gesundheitsproblemen und umfassenden und lang andauernden Behinderungen. Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung sind in diesem Fall auf gute Ratgeber angewiesen, die ihnen selbst bestimmte und selbst organisierte, inklusive und weitestgehende Bildungskonzepte vorschlagen bzw. diese mit ihnen gemeinsam ausarbeiten. Alternativ oder ergänzend zu den regulären Bildungsgängen und Berufswegen stehen Jugendlichen und jungen Erwachsenen im „Bedarfsfall“ öffentlich geförderte Bildungskonzepte zur Auswahl. Besonders an den für die Lebens- und Berufsplanung entscheidenden Schnittstellen, Schule – Ausbildung – Beruf, sind dann professionelle, transparente, standardisierte, objektive *Bedarfsfeststellungs- und Vermittlungsverfahren* gefragt, die im Kontext der Umfeldfaktoren dazu beitragen können, gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu schaffen, den Erwerb des Lebensunterhalts durch eine frei gewählte Tätigkeit zu ermöglichen und besondere Belastungen des Lebens, auch durch Hilfe zur Selbsthilfe, abzuwenden oder auszugleichen (vgl. §1 SGB 1, Aufgaben des Sozialgesetzbuchs).

Exkurs - Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit

Merkwürdig, oder doch logisch und selbstverständlich, nicht nur für den Skeptiker oder kritischen Zweifler: Von der Zeit der Antike, Aristoteles, bis ins 21. Jahrhundert, Merkel, betonen die *Bildungspolitik* Reflektierenden die staatliche Relevanz und die staatliche Verantwortung.

Das klingt bei Aristoteles moral-sozialphilosophisch und apodiktisch zugleich: „Dass sich der Gesetzgeber in erster Linie um die Erziehung kümmern muss, wird wohl niemand bestreiten. Wo es in den Staaten nicht geschieht, da erwächst auch ein Schaden für die Verfassung. (...) Ferner muss man in der Verrichtung jeder Fähigkeit und Kunst zuvor unterwiesen werden und geübt worden sein, und so offenbar auch in tugendhaftem Verhalten. Und da das Ziel des Staates eines ist, so muss auch die Erziehung für alle ein und dieselbe sein, und die Sorge dafür muss staatlich und nicht privat geregelt werden und nicht so wie jetzt, wo ein jeder selbst sich um seine Kinder kümmert und ihnen nach eigenem Gutdünken Privatunterricht erteilt. (...) jeder ist ja ein Teil des Staates, und die Sorge für den einzelnen Teil geschieht im Hinblick auf die Sorge für das Ganze“.¹

2350 Jahre später, angekommen in der Welt der Informations- und Kommunikationstechnologie, der „Cloud Wolken“, erkennen bildungspolitisch Verantwortliche, dass wieder etwas geschehen muss: Ein nationaler Bildungsgipfel 2008 in Dresden! Neue Impulse der Regierung: Merkel, „...ein gemeinsames Ziel von Bund und Ländern sei es, die Bildung und damit den Wohlstand für alle zu erreichen. Denn Bildung sei der Schlüssel für Wohlstand im 21. Jahrhundert.“ Und, „... die Ausgaben für die Bildung sollen bis 2015 auf 10% des BIP ansteigen...“.² Aktuelle Erhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigen, dass wir 2012 diese Zielvorgabe noch nicht erreicht haben.³ Die Fragen zu den Problemen und den Vorbehalten der Bildungsadministration zur Finanzierung der Bildungsleistungen und zur Durchsetzung individueller Förderansprüche bleiben scheinbar über die Jahrtausende.

In der Gesellschaft der Moderne *besteht* ein Rechtsanspruch auf Bildung, mit freiem Zugang zur Bildung und dem Anspruch auf Chancengleichheit.⁴ Mit dem Grundgesetz, den Sozialgesetzbüchern und ihren Regelungen für die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, und, zum Beispiel der 2009 ratifizierte Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte der Personengruppe von Menschen mit Behinderungen (Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities), sind darüber hinaus auch für Personengruppen mit Förder- und Unterstützungsbedarf beste Voraussetzungen für eine Chancengleichheit gegeben, ein Bildungszugang für *Alle*.

Problemstellung

Welche aktuellen Problemlagen sind also, neben den Fragen zu den finanziellen Investitionen des Bundes und der Länder in die Bildung, zu analysieren und in den Bildungskatalog neuer Zielsetzungen zu nehmen? Differieren der gesellschaftliche Anspruch (Chancengleichheit und das Recht auf Teilhabe) und die Wirklichkeit? National und international werden vorwiegend ethnische, geschlechtspezifische, soziale und behinderungsspezifische Argumente oder fehlende Qualifizierungsvoraussetzungen in der öffentlichen Diskussion vorgetragen als Gründe, die häufig den *Zugang* der Menschen zu den etablierten Bildungssystemen erschweren oder verwehren und die Betroffenen an der ersten Schnittstelle Schule-Ausbildung beispielsweise auf das Übergangssystem⁵ und leistungsbezogene Bildungswege⁶ verweisen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung, Kinder und Jugendliche (u.a. in Bedarfsgemeinschaften) ohne formale Schulabschlüsse⁷ und diejenigen, die die Schule, die Ausbildung und das Studium ohne Bildungsabschluss abbrechen sind, sofern sie keine Alternative finden, besonders benachteiligt. Ein fataler Schaden für die Gesellschaft; so bleiben in der Folge fehlender schulischer und beruflicher Qualifikation an der zweiten Schnittstelle, Ausbildung-Berufsleben, Hunderttausende von Menschen ohne Zugang zur Arbeitswelt und werden von der Gesellschaft alimentiert. Dazu zählt auch die Personengruppe von Menschen mit Behinderungen. So ist zum Beispiel die Erwerbsbeteiligung von Menschen ohne Behinderung (53% der Frauen und 71% der Männer) mehr als doppelt so hoch wie die von Menschen mit Behinderungen (23% der Frauen, 30% der Männer).⁸ Die besten Investitionen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit sind Investitionen in die Bildung. Seit die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) uns vergleichende Daten zu den Bildungssystemen zur Verfügung stellt, „Programme for International Student Assessment“ (PISA), erkennen wir die Bedeutung einer intensiven, lebenslangen Bildungsarbeit. Diese sollte so früh wie möglich (im Kindesalter) beginnen, interaktiv und inklusiv gestaltet sein, und, an den Kulturtechniken orientiert, sich allen Gesellschaftsschichten erschließen. Das wir in unserer Gesellschaft diesen idealtypischen Bildungsstand noch lange nicht erreicht haben ist offensichtlich und für den Personenkreis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung unter partizipatorischen, inklusiven Teilhabeaspekten vor dem Hintergrund der UN Menschenrechtskonvention für die Rechte der Personengruppe von Menschen mit Behinderungen weiter zu verfolgen. Das gilt vor diesem Hintergrund auch für die Entwicklung von Instrumenten, die den Prozess der Rehabilitation in Bildung, Ausbildung und Beruf positiv mit gestalten können.

Menschen mit Behinderungen

In Deutschland leben etwa 8,7 Millionen Menschen mit einer anerkannten Behinderung. Bezieht man diese Zahl auf die Gesamtbevölkerung, so ist in Deutschland etwa jeder zehnte Einwohner behindert. 7,1 Millionen davon (Anmerk. d. Verf.: mit einem Grad der Behinderung von über 50%) gelten als schwer behindert.⁹ Der überwiegende Anteil der Menschen mit Behinderung ist über 55 Jahre alt (ca. 75%). Laut dem Statistischen Bundesamt erwerben 82% dieser Menschen im Laufe ihres Lebens durch eine Krankheit eine irreversible Behinderung und nur 4% der Behinderungen waren angeboren oder wurden im ersten Lebensjahr erworben. Auch auf die Art der Behinderung wird in der Jahresstatistik hingewiesen: „Zwei von drei schwer behinderten Menschen hatten körperliche Behinderungen (64 %): Bei 25 % waren die inneren Organe beziehungsweise Organsysteme betroffen. Bei 14 % waren Arme und Beine in ihrer Funktion eingeschränkt, bei weiteren 12 % Wirbelsäule und Rumpf. In 5 % der Fälle lag Blindheit beziehungsweise Sehbehinderung vor. 4 % litten unter Schwerhörigkeit, Gleichgewichts- oder Sprachstörungen. (...) Auf geistige oder seelische Behinderungen entfielen zusammen 10 % der Fälle, auf zerebrale Störungen 9 %. Bei den übrigen Personen (17 %) war die Art der schwersten Behinderung nicht ausgewiesen. Bei einem Viertel der schwer behinderten Menschen (25 %) war vom Versorgungsamt der höchste Grad der Behinderung von 100 festgestellt worden; 31 % wiesen einen Behinderungsgrad von 50 auf.“¹⁰

Die Auswertungen (Diagnosen) des Statistischen Bundesamtes der Behinderungen sind für den Personenkreis der *Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 25 Jahre* (kritisch) zu reflektieren. In dieser Statistik des Statistischen Bundesamtes fehlen scheinbar altersspezifisch, standardisierte Parameter zur Differenzierung der Behinderungsarten und der entsprechenden Darstellungen. Nach dem Statistischen Bundesamt leben 10% der Menschen mit Behinderung mit einer geistigen oder seelischen Behinderung. Was ist darunter zu verstehen? Für die Welt der Kinder und Jugendlichen und die Planung ihrer Bildungszukunft sind weitere wertungsneutrale Differenzierungen unabdingbar. Menschen mit einer *Lernschwäche*, mit Teilleistungsstörungen wie die Dyskalkulie, Legasthenie, Analphabetismus, Lese-, Rechtschreibschwäche (LRS) oder Menschen mit *Lernbeeinträchtigungen* und *Lernbehinderungen* ggf. in Kombination mit einem „Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) sowie die unterschiedlichen Formen einer geistigen Behinderung gilt es unter diesem Aspekt zu identifizieren, zu differenzieren und in (inklusive) Teilhabekonzepten zu integrieren. Wie ist der Bedarf an Förder- und Therapiemaßnahmen zu ermitteln wenn sich in der Regel die Formen der Lernbehinderungen mehrdimensional (Lernbehinderung in Kombination mit funktionalen Störungen, Sinnesbehinderungen, Emotionen, Kognition, eingebunden in ein soziales Umfeld, etc.) darstellen oder als eine Viel-

zahl von diagnostizierten, gleichrangigen Behinderungen abbilden. Für Seyd ist der „...nach wie vor hohe Anteil lern- und *psychisch* behinderter Jugendlicher ein Alarmsignal im Hinblick auf die Belastungen, die mit dem Umgang mit diesen Personengruppen gemeinhin verbunden sind, vor allem, wenn dahinter die rasante Zunahme der AD(H)S-Kranken, der Persönlichkeitsstörungen und der Verhaltensauffälligkeiten sieht.“¹¹ Hinzu kommen migrations-, soziale- und geschlechtsspezifische Kriterien, die in ihrer Wechselwirkung die Bildungsprozesse beeinflussen.

Verfahren – Definitionen – Bewertungen

Versuche, sich ein individuelles Bild von *dem* Menschen zu machen stellen sich als äußerst komplex und kompliziert dar. Das gilt vor allen (1) in dem föderativen Bildungssystem in Deutschland für die Bewertung einer Vielzahl unterschiedlicher Abgangs- oder Abschlusszeugnisse der Förder-, Haupt- und Gesamtschulen, mit oder ohne und ggf. als gleichwertig anerkannten Schulabschlüssen. Wenn der Übergang von der Schule in das Duale Ausbildungssystem vorerst nicht möglich ist, gilt dies ebenso für die unterschiedlichsten Bewertungen der Abgänge, Abbrüche oder Abschlüsse aus dem Übergangssystem mit seinen zahlreichen schulischen und außerschulischen Bildungsvarianten. Verwirrend ist auch die (2) hohe Anzahl von Verfahren zur „Eignungsfeststellung“. Die Feststellung persönlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich in der Gesellschaft in allen Bereichen seit Jahrzehnten entwickeln, wie z. B. die Schlüsselqualifikationen in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die als Fach-übergreifende Qualifikationen den Zugang zu den einzelnen Tätigkeitsfeldern erschließen sollten, oder anschließend die Verfahren zur Feststellung der Eignung oder besser der Kompetenzen (z.B.: Medien-, Sozial-, Fach-, Interaktiv-, Interkulturelle-/ Sprachkompetenz). Sie basieren wiederum auf zahlreichen testtheoretischen Modellen, zum Beispiel des Deutschen Instituts für Normung e.V. (Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen DIN Norm 33430), oder des Bundesverbandes Deutscher Psychologen in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Assessment Center Technik). In der beruflichen Rehabilitation kommen weitere Modelle zum Einsatz wie: Merkmalsprofile für die Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter (MELBA), Handwerklich-motorischer Eignungstest (HAMET), Diagnose- und Trainingseinheit (DIA-Train), Profil Assessment-Center-Verfahren, (Profil-AC) etc.¹². Nicht zuletzt sind die (3) alltäglich verwandten Begriffe wie „Eignung, passgenau, berufsbezogen, marktorientiert, lernbeeinträchtigt, lernbehindert, Bedarf, Förderbedarf, Hilfebedarf etc.“, die in den einzelnen Fachdisziplinen unterschiedlich (stigmatisierend) interpretiert werden können, einer den Menschen respektierenden, wertschätzenden und neutralen Sprachfassung zuzuführen. Schon in den 1990er Jahren schlägt Schopf¹³ zum Beispiel

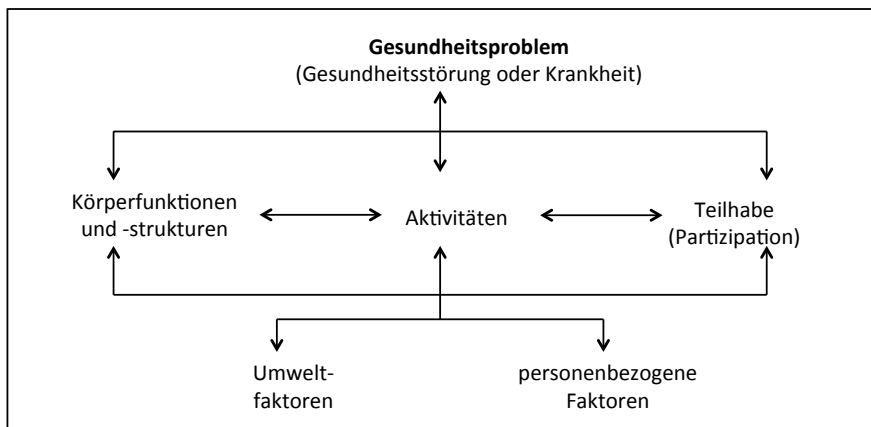
vor, die unklaren Begriffe Behinderung, Benachteiligung, Beeinträchtigung Schwäche etc., in Anlehnung an die WHO (1980 und 1993: IDIDH International classification of impairment, disabilities and handycaps) durch den neutralen Begriff Störung (disorder) zu ersetzen.

Allgemeine Anforderungen an Klassifizierungsverfahren

Entsprechend der UN Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen sind die Vertragsstaaten verpflichtet dafür Sorge zu tragen (Art. 26 UN BRK Habilitation und Rehabilitation), dass Menschen mit Behinderungen ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens erreichen und bewahren. Zu diesem Zweck organisieren, stärken und erweitern die Vertragsstaaten umfassende Habilitations- und Rehabilitationsdienste und –programme, insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheit, der Bildung und der Sozialdienste, und zwar so, dass diese Leistungen im frühestmöglichen Stadium einsetzen und auf einer multidisziplinären Bewertung der individuellen Stärken und Schwächen beruhen. Die individuelle Charakteristik der jeweiligen Behinderung ist für Schopf (Reduktion nimmt dem Menschen seine Würde), das individuelle Entwicklungsmuster vielfältiger Faktoren.¹⁴ Vor dem Hintergrund einer individuellen Ermittlung des Förderbedarfs erscheinen für den Personenkreis der Jugendlichen mit Behinderung komplexe Diagnoseverfahren, denen ein multifaktoreller und inter(/multi-)disziplinärer Ansatz zu Grunde liegt, folgerichtig. Dies sind in der Regel medizinische-, psychologische-, sozialpädagogische Fachdienste und die Lehrer, die standardisierte, prozessorientierte Diagnoseverfahren anwenden um während der Bildungs- und Erprobungsphasen Entwicklungspotentiale zu erkennen und diese im Kontext einer Lebens- Arbeitsgesellschaft spiegeln. Dazu zählen physiologische (ergonomische), technische, den Menschen unterstützende Instrumente, die eine barrierefreie Lebens- und Arbeitswelt schaffen helfen, barrierefreie Kommunikation, barrierefreie (Bau-)Strukturen ebenso wie Gestaltungsfaktoren der Arbeitsumwelt, die auf die Situation des Menschen eingehen und ihnen eine weitestgehende berufliche Integration ermöglichen. Dieser Diagnose- und Klassifizierungsansatz kann dem Menschen in der Bildungsplanungs- und Entwicklungsphase Chancen eröffnen. Eine gemeinsame, transparente und offene Dialogform, eine Dialogkultur (auf gleicher Augenhöhe) ist eine Voraussetzung um an einer selbst organisierten und selbst bestimmten Lebens- und Arbeitsgesellschaft gleichberechtigt teilhaben zu können. Gleichzeitig fordert der Gesetzgeber von den Rehabilitationsdiensten eine inklusive Dialog- und Organisationsform, die neue Netzwerkstrukturen und neue Kommunikationsformen voraussetzt, (gem. § 35 Abs.2 SGB IX): Die Kooperation mit den Unternehmen der Wirtschaft,... die Rehabilitationseinrichtungen sollen Teile der Ausbildung in den Betrieben durchführen.

Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit der Behinderung und Gesundheit¹⁵ (ICF)

Als eine Mehrzweckklassifikation für verschiedene Disziplinen und Anwendungsbereiche empfiehlt sich die ICF. Die ICF (International Classification of Functioning Disability and Health) versteht sich als die Nachfolgerin der ICIDH (International Classification of Impairments, Disability and Handicaps) von 1980. Sie wurde im Mai 2001 von der WHO verabschiedet. Wesentliche Aspekte der ICF wurden in das Neunte Buch Sozialgesetzbuch IX, Rehabilitation und Teilhabe Behinderter Menschen, aufgenommen. Den Geltungsbereich der ICF charakterisieren zwei Merkmale; er bezieht sich (1) auf alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und nicht auf Umstände, die nicht mit der Gesundheit korrespondieren, wie zum Beispiel sozioökonomische Faktoren, und (2) kann die ICF auf *alle* Menschen bezogen werden. Sie liefert einen mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses. Sie stellt die Bausteine für Anwender zur Verfügung, die Modelle entwickeln und verschiedene Aspekte dieses Prozesses untersuchen möchten. In diesem Sinne kann die ICF als gemeinsame Sprache betrachtet werden: Die Aussagen, die mit ihr formuliert werden können, hängen von den Anwendern, ihrer Kreativität und ihrer wissenschaftlichen Orientierung ab.¹⁶ Die ICF als ein Instrument für die Beurteilung des Bedarfs, für die Anpassung von Behandlungen an spezifische Bedingungen, für die berufsbezogene Beurteilung, für die Rehabilitation und die Ergebnisevaluation zu entwickeln, hat Experten¹⁷ der beruflichen Rehabilitationseinrichtungen (gem. § 35 Abs.1 SGB IX) motiviert, erste Entwürfe zu verfassen. Sie stehen damit an einem Anfang einer systematischen Gestaltung von „Kodierungen“ auf mehreren Handlungsebenen (im Rahmen der beruflichen Rehabilitation), die sich wechselseitig beeinflussen. Am besten sind die Zusammenhänge der Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF mit dem bio-psycho-sozialen Modell der WHO abzubilden:



Den einzelnen Komponenten werden zur Klassifikation mehrere Kapitel zugefügt, z.B. zur Klassifikation der Aktivitäten und Partizipation das Kapitel 1: „Lernen und Wissensanwendung“ mit den entsprechenden Codes für weitere Feingliederungen (Elementares Lernen d130-d159, d140 Lesen lernen, d145 Schreiben lernen etc.).

Die Klassifizierung der Gesundheitsprobleme und der Körperfunktionen sind aus der ICDH bekannt und in differenzierter Form eindeutig zu interpretieren, wie zum Beispiel die Hör- und Vestibularfunktionen (b230-b249, b2350 Vestibulärer Lagesinn –Sinnesfunktionen des Innenohrs, die die Feststellung der Körperausrichtung im Raum betreffen). Von entscheidender Bedeutung ist neben der einheitlichen und eindeutigen Interpretation die Sensibilisierung für die Wirkzusammenhänge. Ein Beispiel aus der WHO Veröffentlichung lässt besonders mit Blick auf den notwendigen partizipatorischen (Teilhabe) Ansatz den interdisziplinären Zusammenhang erkennen:

„Eine 40-jährige Frau mit einem Schleudertrauma, das sie sich vor vier Monaten durch einen Unfall zugezogen hat, klagt über Nackenschmerzen, starke Kopfschmerzen, Schwindelgefühl, reduzierte Muskelkraft und Angst (Schädigungen). Ihre Fähigkeiten zu gehen, zu kochen, einen Computer zu bedienen und Auto zu fahren sind eingeschränkt (Einschränkungen der Leistungsfähigkeit). In Beratungen mit ihrem Arzt kam man gemeinsam überein, zunächst die Verringerung der Probleme abzuwarten, bevor sie auf ihren alten vollschichtigen Arbeitsplatz mit festen Arbeitszeiten zurückkehrt (Leistungsprobleme in der Domäne der Beschäftigung). Wenn die Handlungsgrundsätze für Arbeitsplätze in ihrer gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt flexible Arbeitszeiten ermöglichen würden, so dass sie nicht arbeitet, wenn ihre Symptome besonders schlecht sind, und sie die Möglichkeit hätte, zu Hause zu arbeiten, dann würde sich ihre Partizipation [Teilhabe] in der Domäne der Beschäftigung“ verbessern¹⁸.

Fazit

In der beruflichen Rehabilitation gilt es, das Potential der UN Menschenrechtskonvention mit seinem Votum für eine inklusive Gesellschaft von Menschen mit und ohne Behinderung ebenso wie die Chancen eines Klassifikationssystems als eine interdisziplinäre Basis der Bildungs- und Ausbildungsplanung zu erkennen und zu entwickeln. Eine gemeinsame Sprachregelung, eine einheitliche, rehabilitationsträger- und berufsgruppenunabhängige Terminologie wie sie die ICF anbietet, fördert und kultiviert den Dialog, ermöglicht ein gemeinsames Verständnis und ein abgestimmtes Handeln aller an dem Rehabilitationsprozess Beteiligten. Durch die gemeinsamen Sprachregelungen können Ressort übergreifende Nachfragen, Mehrfach-Untersuchungen oder Probleme der Leistungszuweisungen reduziert werden. Hier zeichnet sich zehn Jahre nach der Verabschiedung

der ICF Klassifikation der WHO noch ein großer Sensibilisierungs- und Gestaltungs- und Handlungsbedarf ab, besonders für die Entwicklung der Klassifizierungs- und Partizipations-/ Teilhabeaspekte.

Offen ist derzeit noch, wie eine konzeptionelle Ausrichtung der Bedarfsfeststellung und auch der sich daran anschließenden Phasen des beruflichen Rehabilitationsprozesses an der ICF praktikabel und handhabbar ausgestaltet werden kann, um auf diesem Weg die effiziente Erbringung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben durch eine zielorientierte Mittelverteilung zu verbessern. Erste Modellversuche der Berufsbildungswerke in Bremen und Recken zeigen, dass eine universelle, zwischen allen relevanten Akteuren abgestimmte Sprachregelung mit Blick auf die Teilhabeleistungen, dringend geboten ist. Eine gesetzliche Definition von Bedarf an Teilhabeleistungen oder eine für alle Sozialgesetzbücher einheitliche Festlegung von Anforderungen, Instrumenten oder Verfahren der Bedarfsermittlung existiert derzeit nicht. Umso mehr ist der Forschungsauftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales an die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, die „Prüfung von aktuellem Stand und Potential der Bedarfsermittlung von Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben unter Berücksichtigung der ICF“, zu begrüßen.

Nicht zu unterschätzen ist der mögliche Erkenntnisgewinn mit einem standardisierten (anonymisierten) ICF Datenmaterial für den Evaluationsprozess. So gibt es bisher zwar eine Reihe von langjährigen Erfolgsbeobachtungen in der beruflichen Rehabilitation, wie die jährliche deskriptive Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, zur Vermittlung der Teilnehmer von Berufsbildungswerken nach Ausbildungsabschluss in den vom Wettbewerb bestimmten ersten Arbeitsmarkt, oder die Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln „Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderung oder funktionalen Beeinträchtigungen“, die auf die verfügbaren „Inputvariablen“ zurückgreifen. Diese sind jedoch „Trägerübergreifend“ nur selten miteinander vergleichbar, da die „Bedarfsermittlung“ von unterschiedlichen Bewertungskriterien ausgehend (s. oben Ausführungen zu Verfahren- Definitionen- Bewertungen), stark variieren und einen seriösen Vergleich unmöglich machen. Für eine wissenschaftlich fundierte Bewertung der Prozess- und Ergebnisqualität sowie eine Überprüfung des wirtschaftlichen Einsatz der hohen Investitionen der Leistungsträger der beruflichen Rehabilitation, und gleichermaßen für die Teilnehmer/innen an den Maßnahmen zur Teilhabe am Arbeitsleben sowie für die Dienst-Leistungserbringer der Rehabilitation selbst, sind standardisierte Klassifizierungsdaten unersetzlich.

Für die wissenschaftliche Fachgruppe „reha futur“ könnte die ICF zu einer stärkeren Berücksichtigung der Kontextfaktoren führen und die Zentrierung auf medizinische Faktoren relativieren.¹⁹ Für die Sachverständigen, die RatgeberInnen im

Verfahrensprozess der Vermittlung in Bildung, Ausbildung und Beschäftigung besteht ein hoher ethischer Handlungsanspruch: „Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen berufsethischen Standards und Qualitätsstandards für die Beratung. Sowohl in der Beziehung Klientin/Ratsuchender und Beratende als auch in den jeweiligen Kontextbeziehungen sind ethische Verhaltensweisen konstruktive Merkmale von Qualität“.²⁰

Anmerkungen:

1 Pieper, Annemarie, Aristoteles, Herausgeber Peter Sloterdijk, Deutscher Taschenbuch Verlag München, Dez.1997, S. 191 f.

2 Leffers, Jochen: Spiegel Online, Gipfel in Dresden, „Bund und Länder uneins über bessere Bildungsfinanzierung“, 22.10.2008

3 Aktuelle Zahlen zu den Bildungsausgaben ergeben sich aus dem der 4. Bildungsbericht, Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012, Tabellen S.231: Bildungsausgaben in internationaler Abgrenzung 145,0 Mrd. € , das entspricht 6,1% des BIP.

4 Recht auf Bildung, Menschenrecht gemäß Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10 Dezember 1948

5 Neben der Dualen Berufsausbildung und der schulischen Berufsausbildung etabliert sich das Übergangssystem in Deutschland als III. Berufsbildungssektor, z.B. mit Berufsvorbereitenden Maßnahmen, mit und ohne formalen Schulabschluss. Aktuell (4. Bildungsbericht des Bundesinstituts für Berufsbildung, 2012, Tabellen S. 277) werden ca. 321.000 Neuzugänge registriert. Anmerk.: Ein Problem: Etwa 40 % der Absolventen des Übergangssystems erhalten im Anschluss daran keine Berufsausbildung und zählen in der Folge vielfach zu den Langzeitarbeitslosen unserer Gesellschaft.

6 Maßnahmen der Leistungsträger (Bundesagentur für Arbeit, Deutsche Rentenversicherung Bund etc.) gemäß SGB III und SGB IX.

7 Statistisches Bundesamt Deutschland, Bericht zur Bildung 2010, 14,7% ohne Hauptschulabschluss

8 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): Behindertenbericht 2009, Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode.

9 Bundesregierung, Pressemitteilung 14.10.2010, Kontext: Erhebung des Bundesamtes für Statistik,

10 Bundesamt für Statistik , ebenda

11 Seyd, Wolfgang, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg, Teilnehmereingangsvoraussetzungen in BVB und Ausbildung in Berufsbildungswerken, Herbst 2009

- 12 Hutter, Jörg, Kompetenzfeststellungsverfahren, Die Aufzählung enthält Aufzählungen von Hutter aus dem Googlezugriff vom 7. Febr. 2013.
- 13 Schopf, Peter, Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 6/98,
- 14 Schopf, Peter, ebenda
- 15 Die folgenden Ausführungen basieren auf der vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikation herausgegebenen Fassung vom Oktober 2005, World Health Organization, Genf
- 16 Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI, ICF, Pkt.5 Modell der Funktionsfähigkeit und Behinderung S. 23
- 17 Sperling, Michael, Berufsbildungswerk Bremen, ICF Anwenderkonferenz 2009, Münster, Google Zugriff 7.2.20013 , Rohlf, Benediktushof Maria Feen, Reken, EDV gestützte ICF Leistungsbeschreibung, Googel Zugriff 7.2.2013
- 18 Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI, ICF, Pkt.5 Modell der Funktionsfähigkeit und Behinderung S.170
- 19 Rehafutur, Deutsche Akademie für Rehabilitation e.V., Stellungnahme der wissenschaftlichen Fachgruppe Reha-Futur zur Zukunft der beruflichen Rehabilitation in Deutschland, im Auftrag des BMAS, S. 161
- 20 Jenschke, Bernhard, Professionalität und Ethik in der Beratung, Deutsche Akademie für Rehabilitation e.V., Stellungnahme der wissenschaftlichen Fachgruppe Reha-Futur zur Zukunft der beruflichen Rehabilitation in Deutschland, im Auftrag des BMAS, S. 469

„CHANCEN HINTER GITTERN“ – BERUFSVORBEREITUNG UND BERUFSAUSBILDUNG FÜR STRAFFÄLLIGE UND SOZIAL BENACHTEILIGTE JUGENDLICHE

Hartmut Flohr, Geschäftsführer der Universal-Stiftung Helmut Ziegner , Berlin



Seit 1991 bin ich bei der Universal-Stiftung Helmut Ziegner beschäftigt und seit 1999 als deren Geschäftsführer. Erste Kontakte zu Herrn Dr. Jenschke ergaben sich gleich nach der Aufnahme meiner Tätigkeit bei der Universal-Stiftung. Zu dieser Zeit war Herr Dr. Jenschke Leiter der für berufliche Bildung und Rehabilitation zuständigen Abteilung des Landesarbeitsamtes Berlin-Brandenburg. In dieser Funktion pflegte er einen ständigen fachlichen Kontakt sowie intensiven Erfahrungsaustausch mit den freien Trägern der beruflichen Bildung, somit auch unserer Einrichtung. Seit 2003 ist Herr Dr. Jenschke Vorstands-

mitglied bei der Universal-Stiftung Helmut Ziegner. Mit unserem Beitrag würdigen wir gerne anlässlich seines 75. Geburtstages das Engagement von Herrn Dr. Jenschke für benachteiligte junge Menschen.

Die Universal-Stiftung Helmut Ziegner wurde 1957 gegründet und hat es sich zur satzungsgemäßen Aufgabe gemacht, durch die Berufsbildung und Qualifizierung benachteiligter, insbesondere straffälliger, Jugendlicher deren Integration in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Erreicht werden soll das vor allem durch den Betrieb eigener Werkstätten, die der Berufsförderung und dem Übergang in den Beruf dienen.

Früh war Herr Dr. Jenschke als leitender Mitarbeiter des Landesarbeitsamtes Berlin-Brandenburg am Aufbau berufsqualifizierender Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug beteiligt. Insbesondere in der Jugendstrafanstalt Berlin wurde den inhaftierten Jugendlichen in einer Vielzahl verschiedener Berufsfelder die Möglichkeit geboten, berufliche Kenntnisse zu erwerben, die eine Integration in den Arbeitsmarkt als Voraussetzung für eine erfolgreiche Resozialisierung erleichtern sollten.

Was in heutiger Zeit selbstverständlich ist, war es vor 40 Jahren noch lange nicht. Es gab große Widerstände, inhaftierte Jugendliche angemessen zu fördern und diese dadurch letztlich zu belohnen. Erst allmählich setzte sich die Erkenntnis durch, dass nicht das Strafen im Mittelpunkt der Inhaftierung stehen soll, sondern insbesondere bei Jugendlichen das Unterfangen, während der Haftzeit die Grundlagen für ein späteres straffreies Leben zu verbessern.

Außerhalb der staatlichen Arbeitsförderung war lange umstritten, ob es deren Aufgabe sei, Fördermaßnahmen im Strafvollzug zu finanzieren. Bis heute ist diese Diskussion nicht gänzlich verstummt.

Herr Dr. Jenschke hat als leitender Mitarbeiter des Landesarbeitsamtes immer engagiert dafür gestritten, dass seine Behörde auch für die Jugendlichen innerhalb des Strafvollzuges verantwortlich zeichnet. Es ist vor allem auch seiner Initiative zu verdanken, dass im Laufe der Jahre ein engmaschiges Hilfenetz von Qualifizierungsmaßnahmen für „Menschen hinter Gittern“ entstanden ist. Die Zusammenarbeit mit ihm beschränkte sich jedoch nicht ausschließlich auf den Strafvollzug.

Schon Ende der siebziger Jahre, als eine lange Phase des wirtschaftlichen Wiederaufbaus der Bundesrepublik allmählich ihr Ende fand, wurden mit Hilfe der damaligen Arbeitsämter erste Werkstätten auch außerhalb des Strafvollzuges eingerichtet, die der Berufsförderung Jugendlicher dienten, die wegen diverser Problemlagen in Betrieben der freien Wirtschaft keine Chance auf eine adäquate Ausbildung erhielten.

Diese „Gründungsphase“ der Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche in Berlin kenne ich nicht aus eigener Anschauung, sondern nur durch die vielen Berichte von Kollegen, die sich längst im wohlverdienten Ruhestand befinden. Feststeht aber, dass von Anfang an eine sehr enge Kooperation mit den Berliner Arbeitsämtern, hier insbesondere mit Herrn Dr. Jenschke, stattgefunden hat. Auf Seiten der Universal-Stiftung Helmut Ziegner zählten der damalige Leiter der Berufsbildung, Herr Dietrich Hackel, und der frühere Geschäftsführer, Herr Klaus Schwarz, zu den handelnden Personen.

Im Laufe der achtziger Jahre wurde eine ganze Reihe von Werkstätten eingerichtet, in denen Jugendliche entweder in so genannten Berufsvorbereitenden Maßnahmen zur Berufsreife gebracht werden sollten oder bereits berufsreife Jugendliche eine Berufsausbildung absolvieren konnten. Sowohl die konzeptionelle Entwicklung als auch der konkrete Aufbau und Ablauf der Fördermaßnahmen erfolgte in enger Abstimmung mit Herrn Dr. Jenschke, der für uns stets der wichtigste Ansprechpartner („Tipgeber“) auf Seiten der staatlichen Arbeitsförderung war.

Im Jugendausbildungszentrum Schlachtensee wurden Werkstätten für Automobil- und Zerspanungsmechaniker, Elektroinstallateure und Maler geschaffen. Später folgten dann noch Werkstätten für eine ganze Reihe weiterer Berufsfelder, wie etwa Schilder- und Lichtreklamehersteller, Glaser, Tischler, Garten- und Landschaftsbauer sowie Fahrzeuglackierer. Stets fand im Vorfeld ein konstruktiver und unbefangener Austausch mit Herrn Dr. Jenschke statt. Traten dabei offene Fragen oder Probleme auf, war er ein engagierter Ansprechpartner, der einen

gangbaren Weg aufzeigen konnte. So erfolgten alle Entscheidungen in enger Ab- und Rücksprache mit ihm.

Zu jener Zeit war das Verhalten und der Umgang von Arbeitsämtern und freien Trägern durch ein partnerschaftliches Miteinander geprägt. Gebot es der dringende Anlass, konnte man auch den kurzen telefonischen Kontakt wählen, und in der Regel wurden dann auch praktische und sinnvolle Lösungen gefunden. Der Umgang miteinander unterschied sich sehr wohltuend von dem heutigen Zustand, wo überwiegend ein hierarchisches, bürokratisch-technokratisches und vollkommen unpersönliches Verhältnis vorherrscht.

Mit dem Fall der Berliner Mauer und der damit verbundenen Wiedervereinigung beider deutschen Staaten kamen neue Herausforderungen auf die öffentliche Ausbildungsförderung und die freien Träger zu. Erwartungsgemäß stand die Sicherung der Fortsetzung der Ausbildung vieler Jugendlichen auf der Tagesordnung. Insbesondere ging es um jene Jugendlichen, die sich in sogenannter Teilqualifikation („Teilfacharbeiter mit anerkanntem Berufsabschluss“ vgl. heutigem Reha-Status) befanden oder in Jugendwerkhöfen verwahrt wurden. Schnell entstanden auch im Ostteil Berlins Werkstätten, die diese Jugendlichen aufgefangen haben. Hinzu kam das schon im Westen bekannte Problem, dass die Betriebe der freien Wirtschaft nicht genügend Jugendliche ausbildeten. Begriffe wie „Ausbildungsplatzmangel“ und „Jugendarbeitslosigkeit“ prägten die öffentliche Diskussion.

Um dieser neuen Situation etwas wirkungsvoll entgegensetzen zu können, intensivierte man ab 1990 die Zusammenarbeit zwischen den Berliner Arbeitsämtern und den freien Trägern. Auf Seiten des Landesarbeitsamtes hat Herr Dr. Jenschke diesen Prozess federführend gestaltet. Zusammen mit den freien Trägern wurde ein Netzwerk von Hilfs- und Unterstützungsangeboten initiiert. Auf Seiten der freien Träger hat die Universal-Stiftung Helmut Ziegner im Bezirk Berlin-Treptow auf dem Gelände des ehemaligen Staatskinderheimes A.S. Makarenko ein großes Ausbildungszentrum errichtet. Es muss an dieser Stelle nochmals betont werden, dass alles in partnerschaftlicher Zusammenarbeit auf den Weg gebracht wurde. Diese Umgangsweise bot die Gewähr, dass für die betroffenen Jugendlichen schnellstmöglich die besten Lösungen gefunden wurden.

Wir konstatieren: Herr Dr. Jenschke hat dabei immer mit großem Sachverstand und hohem persönlichen Engagement im Interesse der benachteiligten Jugendlichen gehandelt. Stets war es ihm ein Anliegen, sich das Wissen und die Marktkennntnis der freien Träger zunutze zu machen.

Für diesen Zeitraum prägend war der regelmäßige Kontakt und Erfahrungsaustausch aller Beteiligten. Im festen zeitlichen Turnus lud Herr Dr. Jenschke zu einer Besprechung mit allen freien Trägern ins Landesarbeitsamt ein. Solche Ver-

anstaltungen haben einen hohen Wert nicht nur im Hinblick auf den Erfahrungs- und Informationsaustausch, sondern auch in Bezug auf die Schaffung einer vertrauensvollen Grundlage der Zusammenarbeit. Mit dem Ausscheiden von Herrn Dr. Jenschke aus dem Landesarbeitsamt wurden auch diese Treffen eingestellt.

Die Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Jenschke in seiner Funktion als Leiter der Berufsbildung im Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg war uneingeschränkt vorbildlich. Der Kontakt mit der Person Dr. Jenschke war durch großes Engagement, Respekt und persönliche Wertschätzung geprägt. Das Leitmotiv der Zusammenarbeit war stets, durch eine solide und zukunftsorientierte berufliche Bildung junger Menschen eine gute Grundlage für ihr zukünftiges Leben zu eröffnen. Weit über tausend junge Menschen konnten erfolgreich eine Berufsausbildung oder einen berufsqualifizierenden Lehrgang beenden. Man mag sich nicht vorstellen, wo diese Jugendlichen ohne diese Förderung verblieben und welche Folgekosten für unsere Gesellschaft entstanden wären.

Die staatliche Arbeitsförderung in Berlin wurde durch Jahrzehnte entscheidend durch Herrn Dr. Jenschke geprägt. Aufgrund der positiven Erfahrung in der Zusammenarbeit lag der Wunsch nahe, Herrn Dr. Jenschke für eine Position im Vorstand der Universal-Stiftung Helmut Ziegner zu gewinnen. Er sagte sofort zu, sich nach seiner Pensionierung im Vorstand der Helmut Ziegner Stiftung zu engagieren.

So wurde Herr Dr. Jenschke im Juni 2003 in den Vorstand der Universal-Stiftung Helmut Ziegner gewählt, dem er bis heute angehört.

Von Anfang an hat er sich mit großer Einsatzfreude den diversen Problemen eines freien Trägers gewidmet. Von den vielfältigen Aufgaben der Universal-Stiftung Helmut Ziegner - unter anderem wird auch ein großes Wohnangebot für Jugendliche, Straftatlassene und Menschen mit besonderen sozialen Schwierigkeiten unterhalten - hat sich Herr Dr. Jenschke immer besonders dem Feld der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlichen verbunden gefühlt. Und so hat er sein besonderes Augenmerk auf diesen Bereich der Stiftungsarbeit gelegt.

In den nunmehr zehn Jahren seiner Vorstandstätigkeit war dieser Arbeitsbereich großer Veränderung unterworfen. Alle Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit wurden nur noch durch öffentliche Ausschreibungen vergeben. Dabei spielt die Wirtschaftlichkeit des Angebots - insbesondere der Preis - eine entscheidende Rolle. Dies führte zu einem harten Existenzkampf und einem Verdrängungswettbewerb unter den freien Trägern. Die Planbarkeit für einen einzelnen freien Träger ist nur noch sehr begrenzt vorhanden. Auch bei der Universal-Stiftung Helmut Ziegner mussten ständige Veränderungen vorgenommen werden. Während in einem Jahr durch den Erfolg bei Ausschreibungen Standorte ausgebaut

werden konnten, mussten sie später bei Verlust von Maßnahmen wieder verkleinert werden. Dies erfordert eine hohe Flexibilität der Leitungsorgane eines freien Trägers. Die Universal-Stiftung ist froh, in dieser Zeit auf die Erfahrung und den fachlichen Rat von Herrn Dr. Jenschke zurückgreifen zu können. Dies hat entscheidend dazu beigetragen, auch in schwieriger werdenden Zeiten eine breite Berufspalette und verschiedene regionale Standorte zu erhalten.

Eine wegweisende Entscheidung war die 2007 erfolgte Zusammenfassung der Berufsbildung außerhalb des Strafvollzuges in einer eigenständigen gemeinnützigen GmbH. Dadurch wurde den unterschiedlichen Bedingungen, die in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Stiftung herrschte, Rechnung getragen.

In letzter Zeit musste sich der Vorstand der Universal-Stiftung verstärkt mit wirtschaftlichen Fragen beschäftigen, insbesondere auch mit dem finanziellen Umfeld der Helmut Ziegner Berufsbildung gGmbH. Bei allen Entscheidungen muss verstärkt auf striktes wirtschaftliches Handeln geachtet werden.

Trotz aller Probleme hat sich Herr Dr. Jenschke immer dafür eingesetzt, die Infrastruktur an Hilfsmöglichkeiten für Jugendliche im Wesentlichen zu erhalten. Es ist ihm stets ein Anliegen, die Erkenntnisse aus den verschiedenen Arbeitszusammenhängen, in denen er tätig ist, in die Vorstandsarbeit einzubringen.

Besonders erwähnt sei, dass das Engagement von Herrn Dr. Jenschke im Vorstand der Universal-Stiftung Helmut Ziegner vollständig unentgeltlich erfolgt. Nicht einmal persönliche Ausgaben wie Fahrtkosten werden ersetzt. Es handelt sich hier um ehrenamtliche Arbeit im klassischen Sinne. Eigennützige Motive spielen sicherlich keine Rolle. Motivation für den persönlichen Einsatz ist das Bewusstsein, etwas Sinnvolles und gesellschaftlich Nützliches zu tun. Eine Gesellschaft muss dankbar sein, dass es Menschen gibt, die sich für eine Sache, die sie für richtig und wichtig erachten, uneigennützig einsetzen. Nur so können Menschlichkeit und Solidarität hergestellt und bewahrt bleiben.

Ich möchte mich ausdrücklich bei Herrn Dr. Jenschke für sein ausgeprägtes Eintreten für die Belange benachteiligter Jugendlicher und seinen Beitrag zur Fortentwicklung der Universal-Stiftung Helmut Ziegner bedanken. Sein Sachverstand, sein Rat, aber vor allem auch seine zugewandte und menschliche Art werden von den übrigen Vorstandsmitgliedern und den Mitarbeitern der Universal-Stiftung hoch geschätzt.

Wir hoffen, dass noch viele Jahre fruchtbarer Zusammenarbeit folgen werden.

AUSBILDUNG IN EUROPA REFORMIEREN UND STÄRKEN

Silvia Schott, Stellvertretende Vorsitzende des Vorstandes,
Internationaler Bund (IB)



In den frühen 1980er Jahren wurden in Berlin erste Programme für benachteiligte Jugendliche im Hotel- und Gaststättengewerbe entwickelt. Ein Mann der ersten Stunde war damals Dr. Bernhard Jenschke. Er und der damalige Leiter unseres Ausbildungszentrums für das Hotel- und Gaststättengewerbe am Adenauerplatz (ABZ), Norbert Holst, wussten, dass den aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommenden Jugendlichen geholfen werden musste. So entstanden über die Zeit gute „maßgeschneiderte“ Ausbildungsprogramme, die

vielen jungen Menschen einen Start in ein eigenverantwortliches Leben ermöglichen. Als einstiges Mitglied des ABZ-Kuratoriums unterstützte er die Arbeit des IB mit Rat und Tat und engagiert sich noch heute ehrenamtlich für die Jugendlichen, lange nach seiner Pensionierung, im ABZ-Förderverein und als Vorsitzender des IB-Kuratoriums Berlin. „Geben und Nehmen ergänzen sich oft im Leben. Wenn ich in die lachenden Gesichter derjenigen sehe, denen geholfen werden konnte, erfahre ich viel Freude und persönliche Zufriedenheit“, sagte er auf einer Feier für Flüchtlinge im Dezember 2010.

In lachende Gesichter schauen zu können, lieber Herr Jenschke, wünsche ich Ihnen bei noch vielen Begegnungen in Ihrem Leben.

Der Internationale Bund (IB) ist mit seinem eingetragenen Verein, seinen Gesellschaften und Beteiligungen einer der großen Dienstleister in den Bereichen Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland. Er ist parteipolitisch und konfessionell unabhängig. Bundesweit helfen mehr als 11.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IB in 700 Einrichtungen und Zweigstellen an 300 Orten jährlich rund 350.000 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bei der beruflichen und persönlichen Lebensplanung.

Die Übernahme von sozialer Verantwortung und gesellschaftlichem Engagement sind feste Bestandteile des unternehmerischen Handelns des IB seit seiner Gründung im Jahr 1949. Nach diesen Grundsätzen arbeitet der IB noch heute. In den 50er Jahren waren es die Aussiedler aus dem Osten, in den 60er Jahren die ausländischen Arbeitnehmer, die Unterkunft und Betreuung brauchten. Im Laufe der nächsten Jahrzehnte wurden Programme zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und Förderung beruflicher Weiterbildung entwickelt und die internationalen Kontakte ausgeweitet.

Der IB ist weltweit als Netzwerker und Dienstleister gefragt. Ob in Europa, China, Polen, der Türkei oder Ukraine, der IB sorgt für einen Know-how-Transfer in beide Richtungen. Wichtige Arbeitsfelder sind unter anderem die berufliche Bildung und die Jugendsozialarbeit. Wenn im In- und Ausland moderne Aus- und Weiterbildung sowie berufliche Qualifikation vermittelt werden sollen oder das fachkundige Management sozialer Dienste gefragt ist, steht der IB als kompetenter Partner zur Verfügung.

Im Interesse der Förderung europäischer Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen hat sich der IB mit starken Partnern in dem europäischen Dachverband freier und gemeinnütziger Bildungsträger EVBB (Europäischer Verband Beruflicher Bildungsträger e.V.) organisiert und vernetzt. **Der EVBB verfolgt das Ziel**, die Berufliche Bildung in den europäischen Ländern und **die europäische Bildungsarbeit qualitativ zu verbessern**. Der IB ist im Vorstand des Dachverbandes aktiv und arbeitet mit an der Umsetzung der gemeinsamen Ziele und Aufgaben wie an der „Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“, der „Förderung der Praxisorientierung in der beruflichen Bildung“, hilft bei der „Integration von Jugendlichen in die Gesellschaft“ oder entwickelt „Initiativen gegen Jugendarbeitslosigkeit“, wobei die Netzwerkarbeit sowie gemeinsame Kooperationen und Projekte Priorität besitzen.

Mit 50 Bildungsinstitutionen aus 22 europäischen Ländern und mit den mehr als 35.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Mitgliedsverbänden wird der EVBB in Brüssel gehört. Die jährlichen internationalen Konferenzen des EVBB orientieren sich an den aktuellen Diskursen der beruflichen Bildung im europäischen Kontext. So spiegeln die Konferenz-Themen der vergangenen drei Jahre die derzeitige Situation in Europa wieder: im Jahr 2010 in Lissabon „Armutsbekämpfung durch Berufliche Bildung“, 2011 in Istanbul „Arbeitsmarkt, Wirtschaft und Bildung im Spannungsfeld europäischer und internationaler Entwicklungen und Anforderungen“ und 2012 in Frankfurt/Main "Sozialer Zusammenhalt - Berufliche Integration benachteiligter Zielgruppen".

Die Fachleute sind sich weitestgehend einig bei der Beurteilung der dramatisch hohen Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union (EU). Die hohen Quoten sind nicht nur auf die Wirtschafts- und Finanzkrise zurückzuführen, sondern auch auf die unterschiedlichen Bildungssysteme. In den Fachdiskussionen, aber auch bei den verantwortlichen politischen Entscheidungsträgern setzt sich die Auffassung durch, dass die Bildungssysteme in zahlreichen Ländern einer umfassenden Reform bedürfen. Damit soll der hohen Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern der EU entgegengewirkt werden. Rund ein Viertel der europäischen Jugendlichen im Alter von 14 bis 25 Jahren sind arbeitslos. Auch später bleiben Beschäftigungsmöglichkeiten gering oder enden in einem prekären Beschäftigungsverhältnis. Eine Situation, die das Armutsrisiko für große Bevölkerungsschichten er-

heblich erhöht und die die Gefahren für das Sozialgefüge in den jeweiligen Ländern verschärft. Spätestens an dieser Stelle sind die Politik, die Wirtschaft sowie die Bildungsträger gefragt, gemeinsam geeignete Konzepte zu entwickeln, um der drohenden Armutsspirale Widerstand zu leisten.

Weltweit haben sich **im Wesentlichen zwei Berufsbildungssysteme**, nämlich die vollschulische berufliche Ausbildung und die unternehmensorientierte duale Ausbildung durchgesetzt. Bisher findet berufliche Bildung in zahlreichen Mitgliedsstaaten wie in Spanien, Griechenland, Portugal, Italien, der Slowakei und Lettland in vollzeitschulischer Form statt und wird von staatlichen Institutionen organisiert.

Das **vollschulische Berufsbildungssystem** hat den Vorteil, dass der Übergang von der allgemeinbildenden zur beruflichen Schule meist problemlos verläuft, weil die theoretischen Lehrinhalte systematischer vermittelt werden können, ohne von den Zwängen der Produktion beeinflusst zu werden. Eine Orientierung an den konkreten Bedürfnissen der Wirtschaft und der Unternehmen spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Das hat aber entscheidende Nachteile. Die verschulte, praxisferne Ausbildung erschwert den Übergang von der Schule in den Betrieb. Die Absolventen dieses Systems haben deshalb keine guten Beschäftigungsperspektiven, da sie an den Anforderungen der Unternehmen bzw. des Marktes vorbei qualifiziert werden. Das führt in diesen Ländern zu einer hohen Jugendarbeitslosigkeitsrate unter den 14- bis 25-Jährigen: in Griechenland und Spanien liegt die Quote bei etwas über 50 Prozent, in Frankreich etwa bei 25 Prozent. In Deutschland und Österreich – beide Länder praktizieren das duale Ausbildungssystem – liegen sie in dieser Altersgruppe bei etwa acht Prozent, also deutlich geringer.

Einige Länder haben Vereinbarungen getroffen, nach denen mit konkreten Maßnahmen die Einführung eines Systems der Beruflichen Bildung nach dem Vorbild von Deutschland, Österreich und der Schweiz (**Duales Ausbildungssystem**) erfolgen soll. Die guten Erfahrungen, die mit der dualen Berufsausbildung in diesen Staaten gemacht wurden - die koordinierte Zusammenarbeit von Schule und Betrieb - sollen ausgeweitet und bewährte Ansätze auf andere Länder übertragen werden. Ziel soll dabei sein, eine größere Arbeitsmarktorientierung zu erreichen, indem praktisches und theoretisches Lernen kombiniert vermittelt wird, um Fachkräfte optimal zu qualifizieren und besser auf die Bedürfnisse der Wirtschaft vorzubereiten.

Das duale System, bei dem etwa 70 Prozent der Ausbildung im Betrieb und nur etwa 30 Prozent in der Berufsschule mit berufstheoretischen und allgemeinbildenden Inhalten durchgeführt werden, ist von seinem Wesen her klar auf die betrieblichen Belange ausgerichtet. Betriebe tragen hier nicht nur einen Teil der

finanziellen Last, sondern setzen qualifizierte Ausbilder ein, die ein kurzfristiges Heranführen der Jugendlichen an die Lösung produktiver Aufgaben des Unternehmens ermöglichen und gleichzeitig eine breit verwertbare Ausbildung für den künftigen Facharbeiter vermitteln, die berufliche Mobilität ermöglicht.

Neben der beruflichen „Tüchtigkeit“, also der Kompetenz, im angeeigneten Berufsfeld tätig zu werden, ist die Mündigkeit des künftigen Facharbeiters, also sein gesellschaftliches Engagement beziehungsweise seine gesellschaftliche Teilhabe, ein wichtiges Ergebnis der beruflichen Ausbildung im dualen System.

In vielen EU-Mitgliedsstaaten ist die vollschulische Ausbildung in Berufsschulen, oder Berufsgymnasien, dominierend und wenig an den Bedürfnissen der Unternehmen ausgerichtet. Vereinzelt versuchen deshalb Unternehmen, in Eigenregie ihre Bedarfe durch eigene Ausbildungsgänge in ihren Firmen selbst zu vermitteln, was aber eine landesweit anerkannte organisierte Berufsbildung mit allgemeingültigen Zertifikaten nicht ersetzen kann.

Der Reformbedarf wird dringender, dem Berufsbildungsnotstand muss mit tiefgreifenden Veränderungen entgegengesteuert werden. Im Einzelnen müssen Reformen in den folgenden Bereichen ansetzen:

Erste Ansätze muss es bereits in der Regelschule geben, um die hohe Zahl von Drop Outs (Schulabbrecher) zu reduzieren; alle Schulabgänger sollen die Möglichkeit erhalten, **einen Ausbildungsplatz zu bekommen**. Hierbei kann die in Österreich bestehende Ausbildungsgarantie für junge Schulabgänger ein Vorbild sein.

Die Reformen müssen auch zum Ziel haben, das **gesellschaftliche Ansehen** betrieblicher Ausbildung zu erhöhen. Entsprechend dieser Geringschätzung betrieblicher Ausbildung ist auch das gesellschaftliche Ansehen und die soziale Anerkennung von Lehrern und Trainern, die in diesem Bereich tätig sind, gering. Dies drückt sich in einer schlechten Bezahlung dieser Berufsgruppe aus, verglichen mit entsprechenden Positionen in der Wirtschaft und dem sonstigen außerschulischen Arbeitsmarkt. In Ländern, in denen das Duale Ausbildungssystem installiert ist, ist das gesellschaftliche Ansehen der Absolventen und auch des Lehrpersonals höher.

Eine **Aufwertung des Images** der Beruflichen Bildung wäre auch damit verbunden, dass der Übergang aus der beruflichen Ausbildung in eine akademische und Hochschulausbildung problemlos möglich wäre, wie es in Österreich der Fall ist. Flexible Karrierewege müssen zu Beginn der Ausbildung deutlich und realisierbar sein.

In einem weiteren Schritt müssen die **praktischen Phasen** der Ausbildung in den Unternehmen ermöglicht bzw. erweitert werden. In Mitgliedsstaaten mit voll-

zeitschulischer Form der Ausbildung müssen betriebliche Praktika mehrmals im Ausbildungszeitraum obligatorisch angeboten und abgeleistet werden. Die Qualität der Ausbildung muss dabei definiert und festgeschrieben sein. Die Lehrkräfte sind so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, in theoretischer und praktischer Ausbildung die Auszubildenden erfolgreich zum Abschluss zu führen und sie für eine wirtschaftliche Tätigkeit zu befähigen.

Für die **Qualifizierung der Lehrkräfte** bedeutet dies, dass sie die Arbeits- wie auch die technischen und technologischen Prozesse kennen. Zweckmäßig ist deshalb das Erlernen eines artverwandten Berufes und möglichst eine ein- bis zweijährige berufliche Tätigkeit in Unternehmen. Darüber hinaus sollte das Lehrpersonal Praktika in Unternehmen ableisten, die in bestimmten Abständen zu wiederholen sind (z. B. alle zwei Jahre), damit die Anforderungen der entsprechenden Produktions- und Unternehmensbereiche und deren Veränderungen kennen gelernt werden. Die gemeinsame Auswahl von Praktika-Stellen mit den Unternehmen und die Betreuung der Auszubildenden bei Produktionspraktika schaffen einen weiteren Praxisbezug für die Lehrkräfte. Das Lösen betrieblicher Produktionsaufgaben innerhalb der Schule unter der Leitung der Lehrkraft ist eine weitere Möglichkeit, den Praxisbezug der Ausbildung bei Lehrkräften sicherzustellen.

Zukünftig müssen mit einer vermehrt systematischen Nutzung von **EU-Förderprogrammen** Lern- und Arbeitserfahrungen im Ausland erworben werden können. Diese stellen für die Unternehmen und die betriebliche Ausbildung einen hohen Mehrwert dar. Vorbild dabei könnte der von den österreichischen Kammern getragene Verein „Internationaler Fachkräfteaustausch“ sein, der insbesondere kleine und mittlere Unternehmen bei der Planung und Organisation von Auslandsaufenthalten von Lehrlingen unterstützt.

Die Europäischen Bildungsminister haben mit der Deklaration von Brügge vereinbart, ihre jeweiligen Bildungssysteme zu optimieren. Dabei soll auch die Mobilität von Jugendlichen und Arbeitnehmern für eine Ausbildung gestärkt werden. Im Dezember 2012 fanden in Deutschland multilaterale Treffen zwischen den Bildungsministern von Deutschland, Italien, Griechenland, Portugal, Slowakei, Spanien sowie Lettland statt. Es wurde ein Memorandum zur Kooperation in VET (Vocational Education and Training) in Europa beschlossen. Dabei wurde vereinbart, in ersten Schritten zusätzliche Praktika, politische Beratungsprojekte und auch ergänzende Kooperationsprojekte zu realisieren, um beim Aufbau dualer Ausbildungsstrukturen voran zu kommen. Das deutsche Bildungsministerium stellt 2013/2014 hierfür auch finanzielle Mittel zur Verfügung.

In Ländern mit dualer Berufsausbildung hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit von Staat (Schule) und Unternehmen ein Erfolgsmodell bei der Bekämpfung

von Jugendarbeitslosigkeit ist. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Kammern, die es ja auch in Ländern mit vollzeitschulischer Ausbildung gibt. Bei der Reform der jeweiligen Berufsbildungssysteme sind diese Kammern nicht nur einzubinden, sondern sie sollten auch eine institutionelle Rolle bei der Definition von Qualitätsstandards für die berufliche Ausbildung, bei der Entwicklung von Kriterien für allgemeingültige Prüfungsverfahren und bei der Anerkennung beruflicher Kompetenzen erhalten. Die Erfahrungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz haben gezeigt, dass sie dabei einen großen Teil der Verantwortung tragen können.

Wie oben bereits angemerkt, ist es wenig hilfreich, jetzt die Einführung des „Dualen Ausbildungssystems“ in allen EU-Mitgliedsstaaten anzustreben, dazu sind die soziokulturellen Unterschiede zu vielfältig und unterschiedlich. So soll es auch in der Zukunft bleiben.

Die englischen Begriffe „work based training“ oder auch „work placed training“ sind dabei für die Beschreibung, wohin es gehen soll, sehr gut geeignet. Gemeint ist hier das Lernen am betrieblichen Arbeitsplatz **durch Stärkung der betrieblichen Anteile in Form von Praktika und modularem Training.**

Hierfür sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu schaffen und neue Verantwortlichkeiten festzulegen. Eine Vermittlerrolle zwischen Schule und Betrieb auf der einen Seite und zwischen Betrieb und Auszubildenden auf der anderen Seite käme den freien Bildungsträgern zu. Eine Ausbildungsbegleitung, die zeigt die Praxis, erhöht die Chancen auf einen Ausbildungsplatz bei benachteiligten Jugendlichen deutlich.

Auch sollte schon in der Schule den Schülern eine Ausbildungsgarantie angeboten werden. Diese muss für alle Schulabgänger gelten und ausdrücklich Ausgrenzung, Diskriminierung und Benachteiligung ausschließen.

Das Lehrpersonal in der betrieblichen Ausbildung muss besser ausgebildet sein; innovative „Train the Trainer“-Programme liegen vor und müssen untereinander ausgetauscht werden.

Allerdings wird es auch wichtig sein, die gesellschaftliche Attraktivität beruflicher Bildung zu stärken, was durch bessere Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt, flexible Karrieremöglichkeiten und nicht zuletzt durch Durchlässigkeit zu einem Hochschulstudium erreicht werden kann.

KAPITEL VIER – CHAPTER FOUR

Theorie und Forschung für eine professionelle Praxis

Theory and research for improving guidance practices

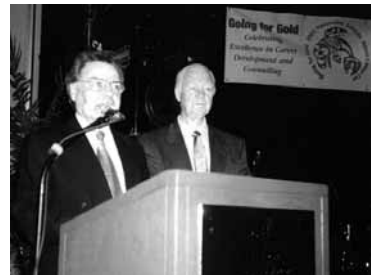
Konferenzen weltweit – Conferences worldwide



IAEVG/AIOSP: oben: Mannheim 2012; Unten links: Berlin 1986; unten rechts: Berlin 2000



unten links: Kopenhagen 2006 (mit Sareena Hopkins) ; unten rechts: Vancouver 2001 (mit Stuart Congor)



ELGPN-Meetings: u.l.: Prag 2010; u.r.: Berlin 2009 (mit ELGPN-Koordinator Raimo Vuorinen)



INTERNATIONAL PERSPECTIVES IN CAREER GUIDANCE – THE ROLE OF IAEVG/ AIOSP

Prof. Dr. Jose Ferreira-Marques, Professor Emeritus of Psychology, University of Lisbon, Vice President and President of IAEVG 1987 - 1999



My professional relationship with Bernhard Jenschke comes from our long involvement in IAEVG/AIOSP since 1977 which founded the origins and development of a longstanding relationship connecting Berlin and Lisbon. Participation in common tasks and meetings in different occasions and places in Europe and beyond during a long period made us good friends. And this friendship was extended over the time to our families and still lasts after both of us retired from our official duties.

Introductory remarks

It is really wonderful to follow this German tradition of doing a special celebration on the occasion of a 75th anniversary, as in the case of Bernhard Jenschke, and to present this publication to him like a Festschrift. I know Bernhard Jenschke for many years, since 1977/78. Each one had reached what the ancient Greeks usually called the “acme”, supposed to be the highest point (about the 40th year) in the life of a given person. Our involvement in international cooperation in the field of career guidance, specially through the International Association for Educational and Vocational Guidance / Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (IAEVG / AIOSP) explains the origins and development of a longstanding relationship connecting Berlin (Germany) and Lisbon (Portugal). Two people, Bernhard and myself (two years older and author of this paper) had the opportunity to meet each other in different occasions and places in Europe and sometimes outside Europe during a long period. Participation in common tasks and meetings made us good friends and this friendship was extended over the time to our two families, involving also Frau Căcilie Jenschke, Mrs. Olga Marques and the following generation for each of us.

Memories from the period 1977 – 1990

We started working together when we became IAEVG Board Members - myself in 1979 and Bernhard Jenschke in 1983. In addition to the attendance of international professional Congresses and Seminars in different countries, this fact im-

plied generally for us, every year up to the end of the 20th Century the following: a business meeting of IAEVG and contacts by phone and air mail (not yet by e-mail).

In this list we must also include visits to international agencies, such as UNESCO, for the preparation and discussion of relevant projects and publications. Paris was often the location of these meetings in France but the place of conferences and seminars implied sometimes different choices and to go instead to other countries represented in the Association. When possible after the meetings, it was excellent to find a good opportunity to learn more about the country and those who live and work there. For example in 1977, after the IAEVG Seminar held in Nürnberg and following a suggestion made to us (I believe by Bernhard Jenschke), the next day my wife and I took the train to visit the beautiful city of Bamberg.

Two particularly good examples of IAEVG meetings with large number of participants during the 80's are the Congress of Florence - Barga (1983), promoted by Ennio Tozzi and other Italian colleagues on "Career guidance in a time of crisis", and the Dubrovnik Congress on the theme "Educational reform and vocational guidance", organised in cooperation with the Federation of Guidance Associations of former Yugoslavia (1985). Both Bernhard Jenschke and Jose Marques were particularly involved in these meetings.

In 1986, an international seminar was organised in Berlin - West (Berlin being at that time a divided city) involving the German Federal Employment Institute, the Berlin Senate and the European Centre for the Development of Vocational Training CEDEFOP. The aim of the meeting was to examine 'The transition from school to working life'. It became also a good opportunity for me as for many participants to see the facilities available at the Landesarbeitsamt particularly those concerning occupational information, vocational training and the labour market, and also for some of us to visit Bernhard Jenschke at home.

With the Annecy Congress in France (1987), our American colleague William Bingham was elected new President of IAEVG. Bernhard Jenschke and I became both Vice-Presidents and members of the Executive Committee, the implication of this fact having more work together in the ordinary meetings of the Association every year, frequently more contacts by mail and telephone.

The World Congress of 1988 took place in Stockholm, prepared by the Nordic Association for Educational and Vocational Guidance in collaboration with the Swedish authorities and under the theme "Future Guidance with Regard to Changes and Development". The next World Congress of IAEVG was held in Montreal (1990) organised by our Canadian colleagues and dedicated to the topic "Counselling for a global economy".

Working together between 1991 and 1999

In 1991 the IAEVG Conference was held at the University of Lisbon (Portugal) with the theme "Career Guidance Services for the 90's" attracting a large international participation. With my election as President of the Association and the continuation of Bernhard Jenschke in the role of Vice-President, our cooperation became even closer. During the next decade it was possible to extend the presence of the Association particularly in the Nordic countries, and step by step to other regions, especially in Eastern Europe and Latin America.

The following year we went to Tenerife (Canary Islands, Spain) for an international Conference on "Guidance in a changing world" with many participants coming from Spain and from South and Central America. Also in 1992, with the cooperation of Enno Tozzi and the Associazione Psicologi Sammarinese, an International Seminar took place in San Marino (Europe) on the topic "Self-knowledge and Guidance"

In 1993, it was held in Budapest the IAEVG Conference on "Guidance and Counselling for Employment and Employability" organised by the Department of Psychology of the Lorand Eotvos University. The IAEVG International Congress of 1994 was prepared by Elvira Repetto and other Spanish colleagues with the theme "Career Development, Human Resources, Guidance and Labour Market".

Extended membership meaning more visibility to the Association, the involvement and participation in new meetings and initiatives came from different countries, in Europe and outside Europe. So, Stockholm welcomed the next IAEVG Congress on "Career Guidance in Context" and the General Assembly of the Association. Being both reelected for a new term of four years myself and Bernhard Jenschke kept our respective roles of President and Vice-President and our good cooperation proceeded as usual.

Also in 1995 the IAEVG Buenos Aires Conference on "Guidance and Socio-Cultural Changes" was organised by our colleagues from Argentina and attracted a large number of participants from Latin America. The IAEVG Conference of 1996 took place in Ireland and was prepared on the theme "Guidance and Counselling for the 21st Century" in cooperation with the University College Dublin.

I went to Bucharest in 1996 to make preparatory contacts with local colleagues of the Institute of Educational Sciences for the IAEVG Conference to be held the following year in Brasov (Romania) under the theme "Career: Choice or Planning?". As I was unable to attend this meeting for health reasons in 1997, Bernhard Jenschke replaced me chairing the meetings, what implied a different kind of good cooperation and communication between the two of us.

Organised with the support of the Nordic and the Finnish Associations of Counsellors the next IAEVG Conference was located in Tampere, Finland (1998) with the theme "Light and Dark: Counsellors for uncertain times". In January 1999 it was held the first IAEVG Conference in New Zealand which took place in Wellington on "Turning Points - Managing Career Change" and chaired by Bernhard Jenschke. In the summer of 1999, Warwick, UK, welcomed the IAEVG Congress on "Lifelong Careers Guidance for Lifetime Career Development". At the end of my second term as President of the International Association, it was for me a great pleasure to see during the General Assembly the election of a new Board and subsequently to turn the Presidency of the Association to Bernhard Jenschke. I am particularly grateful to him and to the other members of the Executive Committee for their support to my activities as IAEVG President between 1991 and 1999.

Continuation in the 21st century

"Global changes in the new millennium" is the expression used by Bernhard Jenschke himself describing recent years of the International Association in his History of IAEVG 1951 - 2011.¹ The millennium year brought IAEVG meetings in 3 countries: Australia, Germany and Venezuela. The meeting I attended in 2000 was the International Conference on Vocational Guidance, organised in Berlin (Germany) by the Bundesanstalt für Arbeit with the theme "Guidance for Education, Career and Employment - New Challenges" (30 August - 1 September). As IAEVG Past-President, I was actively involved in the Advisory Committee of the Conference, chaired by President Bernhard Jenschke and including also Karen Schober and other German Colleagues.

In 2001 it was launched by IAEVG the International Journal for Educational and Vocational Guidance. The first volume started with a "Special Memorial Issue on Donald Super. Contributions for Career Guidance and Counselling in the 21st Century", which was prepared by an international group, involving myself as guest editor, the cooperation of an editorial team – Bernhard Jenschke, Edwin L. Herr and Raoul Van Esbroeck - and contributions of colleagues from different parts of the world.

After my University retirement (2002), the contacts with Bernhard Jenschke have continued but not as often as before. However, two special occasions: (one in Bern and the other in Paris) must be specially mentioned. First, the IAEVG Bern Conference in September 2003. At its closing session, Prof. Jose Ferreira Marques received from the hands of President Bernhard Jenschke the Diploma of Honorary Member of IAEVG "for his outstanding contribution to guidance and counselling around the world and to IAEVG". Let me add the participation of

Bernhard Jenschke in the Paris ceremony at the INETOP during which I received the Academic Palms (Les Palmes Académiques) awarded to me by the French Republic.

Both Bernhard Jenschke and myself tried to keep in touch from time to time in recent years through email and occasionally private visits. My wife and I made a trip in 2004 to Germany, including in our itinerary Weimar, Leipzig and Berlin, which gave us the opportunity to visit Bernhard and Cäcilie Jenschke. During our stay in Berlin, we talked a lot about professional matters and perhaps more about music, going to several concerts together.

During the second term of Bernhard Jenschke as IAEVG President (2003-2007), I had only the opportunity to attend the annual Conference (2005) held in my hometown Lisbon on the theme "Career in Context: New Challenges and Tasks for Guidance and Counselling". I was particularly impressed with the fact that the event attracted participants coming from all parts of the world.

In 2010, my wife and I had the pleasure to welcome Bernhard and Cäcilie Jenschke in our summer place in the Algarve and subsequently to offer them a dinner in our Lisbon flat.

And now we are in 2013...

As we are in 2013, it is time to look at the day of the 75th anniversary of Bernhard in Berlin. My wife Olga joins me to send him and to Cäcilie our congratulations. Best regards to all the Jenschke Family!

Notes:

1 Jenschke, Bernhard (2012). History of IAEVG; Chronicle, Policies and Achievements of the Global Guidance Community, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag; available for download: <http://www.iaevg.org> and <http://www.wbv-open-access.de>

IM DIENSTE DER BERUFSBERATUNG - ERINNERUNGEN

Dr. Fritz Heiniger, Zentralsekretär des Schweizerischen Verbands für Berufsberatung SVB a.D., Erlenbach, Schweiz



Als ich vor 37 Jahren zur Eröffnung des ersten BIZ nach Berlin kam, durfte ich als Gast bei Bernhard wohnen und seine Frau Cäcilie und die beiden Kinder Marie Louise und Christoff kennenlernen. Seither verbindet uns und unsere Familien eine enge Freundschaft. So waren wir zur Feier seines 60. Geburtstags nach Berlin eingeladen und er kommt häufig mit seiner Familie, inzwischen auch mit den Enkeln, in den Sommer- und Winterurlaub zu uns. Beruflich trafen wir uns immer wieder an Veranstaltungen der AIOSP. So konnte ich seine beeindruckende internationale Karriere an der Spitze dieses Verbandes und im „Europäischen Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung“ mitverfolgen.

Zu Beginn des Jahres 1958 wurde ich nach abgeschlossenem Studium in Betriebs- und Volkswirtschaft und nach mehrmonatiger EDV- Praxis bei der IBM unter mehr als 40 Bewerbern als Mitarbeiter von Hans Giesker ins vierköpfige Zentralsekretariat des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge (SVBL) gewählt. Der Grund warum ich mich für die ausgeschriebene Stelle gemeldet hatte, war das Bedürfnis, für Menschen tätig sein zu können und nicht für den Einsatz immer leistungsfähigerer Computer. Ende 1991 trat ich als Zentralsekretär dieses Verbandes in den Ruhestand und übergab meinem Nachfolger einen Mitarbeiterstab von 21 Personen. Im nachfolgenden Beitrag zur Festschrift für Dr. Bernhard Jenschke möchte ich einige persönliche Erinnerungen an diese 33 Jahre im Dienste der Berufsberatung festhalten.

Historisch bedingtes Anstellungsverhältnis

Mein Dienstvertrag wurde mit der Schweizerischen Stiftung Pro Juventute abgeschlossen. Emil Jucker, der Vorgänger von Hans Giesker, war ein Pionier der schweizerischen Berufsberatung. Nach dem Ersten Weltkrieg war er als Primarlehrer im Zürcher Oberland tätig. Gleichzeitig war er Pro Juventute- Regionalsekretär und führte nebenamtlich die damals erste ländliche Berufsberatungsstelle Europas. Mit seiner Wahl zum hauptamtlichen Zentralsekretär des SVBL wurde der Sitz des Verbandes 1932 von Basel nach Zürich verlegt und durch einen Vertrag mit der Schweizerischen Stiftung Pro Juventute in diese gesamtschweizerische Organisation im Dienste der Jugend integriert. Das hatte zur Folge, dass die

Angestellten nicht nur der Besoldungs- und Vorsorgeordnung dieser Stiftung angeschlossen waren, sondern auch die Büro- und Lagerräumlichkeiten sowie die Infrastruktur (Buchhaltung, Übersetzungsdienst, Druckerei und Postversand) mitbenützen konnten. Intern wurden wir deshalb als eine ihrer Abteilungen betrachtet. Das äusserte sich unter anderem darin, dass wir uns ihren Arbeitszeiten anpassen~ mussten und dass ich, weil ich jung und sportlich war, aufgefordert wurde, im FC Pro Juventute mitzuspielen.

Fachlich und operativ waren wir jedoch der Geschäftsleitung des Verbandes unterstellt. Diese bestand damals aus drei Vertretern der Berufsberaterschaft, je einem Vertreter der vier schweizerischen Dachverbände der Arbeitgeber- und Arbeitnehmer-Organisationen, je einem Vertreter der Kantonalen Lehrlingsämter, des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) und des Schweizerischen Frauensekretariats sowie dem Zentralsekretär der Schweizerischen Stiftung Pro Juventute. Präsident war ein Vertreter der Arbeitgeberorganisationen. Die Zusammensetzung der Geschäftsleitung widerspiegelte einerseits die historischen Wurzeln der Berufsberatung, anderseits den Zweckartikel in den Statuten, der wie folgt lautete:

“Der Verband bezweckt die Förderung der Berufsberatung und Lehrlingsfürsorge in ihrem ganzen Umfang. Er dient dem Zusammenwirken der auf diesem Gebiete tätigen Behörden, Institute, Verbände, Vereine, Firmen und Einzelpersonen.“

Die Lehrlingsfürsorge ging auf das Jahr 1916 zurück als sich ein Netz von Lehrlingspatronaten über die ganze Schweiz verbreitet hatte. Diese Vorläufer der Berufsberatung, die neben der Vermittlung von Lehrstellen und Stipendien die Jugendlichen bei der Berufswahl unterstützten, betreuten auch die Lehrlinge. Erst mit der Totalrevision der Statuten 1966 wurde die Lehrlingsfürsorge im Namen des Verbandes gestrichen, da die Berufsberatungsstellen schon lange nicht mehr fürsorgerisch tätig waren. Wer sich für die historischen Anfänge und die Entwicklung der Berufsberatung in der Schweiz interessiert, den verweise ich auf meine Publikation zum 100-jährigen Jubiläum des Verbandes.¹

Aus- und Fortbildung der Berufsberater/-innen

Aufgrund der Vorgaben einer Fachkommission sowie des Arbeitsprogramms und Budgets der Geschäftsleitung übernahm ich die Verantwortung für die Durchführung der Aus- und Fortbildungskurse für die Berufsberater/-innen. Durch diese Aufgabe lernte ich die meisten Berufsberater/-innen, ihre berufliche Herkunft, Ausbildung und Situation kennen.

Ich erinnere mich an eine nebenamtlich tätige Berufsberaterin, die auf einem katholischen Jugendsekretariat tätig war und die mich bat, ihr das Kursgeld für einen Fortbildungskurs zu erlassen, da sie „für Gottes Lohn“ arbeite. Tatsächlich

waren im Jahre 1958 noch mehr als die Hälfte der 317 Berufsberater/-innen im Hauptberuf Lehrer/-in oder Fürsorger/-in. Nebenamtlich arbeiteten sie, gegen eine bescheidene Entschädigung und oft sogar in ihrer Wohnung, als Berufsberater/-in. Die kurze Einführung, die sie in den Kursen des SVBL erhielten (12 Wochen verteilt auf drei Jahre) machten sie durch grosses persönliches Engagement wett. Sie kannten alle Lehrmeister ihres Beratungsbezirks und oft auch die Eltern ihrer Ratsuchenden. So genossen sie das Vertrauen der Eltern und der Lehrmeister. Vielen Berufsberaterinnen war die Vermittlung eines hauswirtschaftlichen Lehrjahres für Mädchen in der französischsprachigen Schweiz ein besondere Anliegen. Sie kannten die Lehrmeisterinnen persönlich und besuchten die Mädchen oft mehrmals.

Durch bedürfnisangepasste, aktuelle und qualitativ immer bessere Aus- und Weiterbildungsangebote verbesserte sich die fachliche Kompetenz der Berufsberaterschaft. Einige vollamtlich tätige Berufsberater mit psychologischer Ausbildung standen mir als Kursleiter über Testverfahren zur Verfügung, die sie selber entwickelt hatten (z.B. den Berufsbildertest von Martin Achtnich, oder den Neigungstest von Jos. Hug). Andere Berufsberater, die früher in Branchen tätig waren, die sich in rasanter technischer Entwicklung befanden, leiteten Berufskundekurse (z.B. über die Berufe im Druckereigewerbe). Die Zahl der Kursteilnehmer nahm von Jahr zu Jahr zu, da der Ausbau der Berufsberatung große Fortschritte machte. Im Jahre 1976 waren von 555 Berufsberater/-innen nur noch 12 nebenamtlich tätig. Im gleichen Jahr nahmen 657 Berufsberater/-innen an Aus- und Fortbildungskursen des SVB teil.

Nachdem ich die Verantwortung für das Schulungswesen an vier Mitarbeiter abgetreten hatte, dozierte ich noch in den berufsbegleitenden Studiengängen und in der Vollzeitausbildung am Institut für Angewandte Psychologie in Zürich über die volkswirtschaftlichen Grundlagen für Berufsberater sowie über die Geschichte und die Entwicklungstendenzen in der Berufsberatung.

Berufskundliche Dokumentation

Als ich zu Beginn meiner Tätigkeit einige Berufsberatungsstellen besuchte, bot sich mir folgende Situation: Auf größeren, vollamtlich geführten Stellen, war die Dokumentation über die rund 300 anerkannten Lehrberufe alphabetisch geordnet in Aktenschränken archiviert und dem Beratungspersonal zugänglich. Sekretariatsangestellte hatten die Aufgabe, eingehendes Material mit dem Stempel der Stelle zu versehen und einzuordnen. Nebenamtliche Berufsberater/-innen archivierten die Unterlagen selber in der Hängeregistratur ihres Pultes. Den Ratsuchenden wurden sie nur leihweise abgegeben. Als Ferdinand Böhny, der damalige Leiter der Berufsberatung der Stadt Zürich, im Jahre 1948 erstmals sein „Berufswahlbuch für Knaben“ herausgab, das in den Buchhandlungen für jeder-

mann erhältlich war, warfen ihm seine Kollegen vor, er untergrabe damit ihre Stellung bei den Ratsuchenden als zuständige berufskundliche Fachleute.

Meine Aufgabe bestand nun darin, die Archive der Berufsberatungsstellen laufend mit aktuellem Material zu versorgen. Neben Protokollen von Berufsbesichtigungen und berufskundlichen Semesterarbeiten aus der Berufsberaterausbildung waren es, vor allem in Perioden des Nachwuchsmangels, Werbebroschüren der Berufsverbände. Da sie den Anforderungen einer objektiven und vollständigen Information nicht genügten, begann ich mit den Berufsverbänden zusammenzuarbeiten. Ich überzeugte sie, dass Berufsinformation eine Daueraufgabe ist und dass die beste Nachwuchspolitik darin besteht, die geeigneten Jugendlichen objektiv über die Tätigkeit, die Anforderungen und die Berufsverhältnisse zu informieren. So konnte ich interessierten Berufsberatern Aufträge zur Erarbeitung von Berufsbild-Broschüren erteilen, die von den Berufsverbänden finanziert und von uns mit dem SVB- Label herausgegeben werden konnten. Diese Zusammenarbeit förderte das gegenseitige Vertrauen. Die Berufsverbände traten als Kollektivmitglied dem SVB bei und ich wurde in die Berufsbildungskommissionen des Schweizerischen Gewerbeverbandes (Dachverband der gewerblichen Berufsverbände) und des Schweizerischen Landwirtschaftlichen Vereins aufgenommen.

Im Laufe der Zeit wurde die berufskundliche Dokumentation, die wir den Berufsberatungsstellen zu bescheidenen Preisen anbieten konnten, immer aktueller und vollständiger. Wir forderten sie auf, die Budgets für das berufskundliche Material jedes Jahr zu erhöhen, die Unterlagen den Ratsuchenden abzugeben anstatt sie auszuleihen sowie ihre Archive zu öffnen und die Broschüren in den Korridoren und Warteräumen der Beratungsstellen und in den Schulbibliotheken aufzulegen. Damit war ein erster Schritt zur Selbstinformation getan.

Redaktion der Fachzeitschrift

Von 1962 (47. Jahrgang) bis 1984 war ich verantwortlicher Redaktor der Fachzeitschrift „Berufsberatung und Berufsbildung“. Sie hatte unter meinem Vorgänger, Hans Giesker, internationale Beachtung und Verbreitung gefunden. Prof. Dr. W. Schiffl bezeichnete sie in seinem deutschen 'Handbuch der Arbeitsvermittlung und Berufsberatung' als „das beste Periodicum auf dem gesamten Fachgebiet“. Sie erreichte 151 Abonnenten in 25 Ländern Europas sowie in den USA, Kanada, Indien, Israel, Russland und Südafrika. Wie war ich stolz, als ich das gelbe Heft unter den auflegenden Zeitschriften der Bibliothek auf dem Campus der Hochschulen in Boston entdeckte.

Die Aufgabe als Chefredaktor dieser zweisprachigen Fachzeitschrift (ein französischsprachiger Berufsberater redigierte französische Artikel und ließ Zusammenfassungen der deutschen Artikel übersetzen), war zeitaufwendig, verschaffte mir

aber große Befriedigung, konnte ich doch aktuelle Themen setzen, Aufträge an Autoren erteilen und die Ziele und Arbeitsweise der Berufsberatung einem weiteren Leserkreis vermitteln. Mit Sondernummern sprach ich neue Zielgruppen an (z.B. Abschlussklassenlehrer, Berufsschullehrer, Verantwortliche der Berufsbildung in den Kantonen und Verbänden usw.). Es lag mir ferner daran, Nachrichten, Berichte und Kommentare zur Berufsbildung und Berufsberatung aus dem In- und Ausland zu veröffentlichen. Aus Platzgründen musste ich aber oft mir zugesandte Artikel ablehnen. Die Auflage erhöhte sich jedes Jahr und erreichte bald einmal 2000 Exemplare. Der ursprüngliche Zweck, als Verbandsorgan des SVB, verlor mehr und mehr an Bedeutung. Ich strich den Jahresbericht des Verbandes aus dem Redaktionsprogramm der Zeitschrift und gab ihn als eigenständige Publikation heraus. Mehrmals verbesserte ich das Erscheinungsbild der Zeitschrift, änderte die Gestaltung des Umschlages, wechselte zu einer moderneren Schrift, führte Kasten und schmalere Spalten ein und verfasste zu jedem Artikel ein Lead.

Kontakte zur Berufsberatung in Deutschland

Im Jahre 1960 besuchte ich mit einer Gruppe schweizerischer Abiturientenberater die Hauptstelle der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg, damals noch am Frauentorgraben. Der Leiter der Abteilung Berufsberatung, Dr. Karl Pardun, begrüßte uns. Er war bemüht, das Image der Berufslenkung, das der deutschen Berufsberatung während der Kriegsjahre anhaftete, zu entkräften. Seine Mitarbeiter orientierten über ihre vielfältigen Aufgaben. Unsere Abiturientenberater waren vor allem interessiert am Instrumentarium, das der Psychologische Dienst erarbeitet hatte und das die Berufsberater/-innen übernehmen mussten. Wir alle waren beeindruckt, als Dr. Heinrich Arimond seine „Blätter zur Berufskunde“ vorstellte. Zwischen meinem bescheidenen Verlagsprogramm und dieser auf Vollständigkeit und Aktualisierung angelegten berufskundlichen Dokumentation lagen Welten. Von der inhaltlichen Gliederung und der Informationsqualität konnte ich einiges lernen. Hingegen war ich enttäuscht über die grafische Gestaltung und das Fehlen von Bildern.

Besonders gespannt waren wir auf den Besuch des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Erlangen. Der Direktor des Instituts, Dr. Dieter Mertens, orientierte uns über die Forschungsschwerpunkte, Dr. Heinrich Nieder über die Umsetzung der Ergebnisse zuhänden der Berufsberater/-innen. Aus der Bekanntschaft mit ihm entstand nicht nur eine jahrelange fachliche Zusammenarbeit sondern auch eine lebenslange enge Freundschaft. Ende der Siebzigerjahre wurde ich von ihm auf das ABC-Handbuch² aufmerksam gemacht. Dr. Andreas Bürgi, Schulungsleiter des SVB und Verfasser der Dissertation „Berufs- und Anforderungsanalyse in der Berufsberatung“ und ich reisten deshalb erneut an das IAB nach Erlangen. Karen Schober und Friedemann Stooß führten uns in das Kon-

zept, den Aufbau und die Interpretation der Daten ein. Wir kehrten beeindruckt in die Schweiz zurück. Ich suchte nach Mittel und Wegen, um etwas Analoges der Schweizerische Berufsberatung zur Verfügung zu stellen. Dr. h.c. Ferdinand Böhny hatte schon 1966, praktisch im Alleingang und mit handgestrickten Methoden, aufgrund des Tabellenmaterials der Volkszählung interessante Ergebnisse über die berufliche Mobilität in der Fachzeitschrift publiziert. Das war mein Ansatzpunkt. Durch eine Eingabe beim Eidg. Statistischen Amt erreichte ich, dass in der Volkszählung 1980 neben dem erlernten und ausgeübten Beruf auch die Frage nach dem später erlernten Beruf erhoben wurde. Als das Zahlenmaterial dank Forschungskrediten des BIGA und des Delegierten für Konjunkturfragen gemäß unseren Wünschen aufbereitet und in Computertabellen vorlag, begannen Studenten der Berufsberater-Ausbildung mit der Auswertung der beruflichen Mobilität in rund 30 Ausbildungsberufen. Die Ergebnisse wurden in der Fachzeitschrift veröffentlicht und erzielten ein so großes Interesse, dass die Finanzierung einer umfangreicheren Auswertung gesichert war. Diese erschien Mitte der Achzigerjahre in zwei Bänden mit einem Schlüssel für die Interpretation analog dem ABC-Handbuch. In regionalen Seminarien wurden die Berufsberater/-innen in die Benützung dieses neuen Arbeitsmittels eingeführt.

Deutschsprachiger Erfahrungsaustausch

1963 veranstaltete die Internationale Vereinigung für Berufsberatung (AIOP) ein deutschsprachiges Seminar in Meersburg zum Thema „Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“. Ich nahm mit einer Gruppe deutschsprachiger Berufsberater/-innen daran teil. Im Jahre 1970 folgten wir einer Einladung des Deutschen Verbandes für Berufsberatung (dvb) zu einem Erfahrungsaustausch in Konstanz. Es waren nun die deutschen Kolleginnen und Kollegen, die staunten und zwar über die Vielfalt der Methoden, die in der Schweiz im Rahmen der individuellen Berufsberatung zur Anwendung kamen. Sie beneideten uns im persönlichen Gespräch über die Methodenfreiheit, die für uns selbstverständlich war. Der SVB lud alle Teilnehmer/-innen zu einer Schifffahrt auf dem Bodensee ein. In diesem lockeren Rahmen wurden nicht nur Freundschaften über die Grenzen hinweg geschlossen, sondern auch vereinbart, sich regelmäßig im deutschsprachigen Raum zum Erfahrungsaustausch zu treffen. Damit wurden die Bodensee-Seminarien zu einer jahrelangen Tradition. Wir trafen uns zuerst in der Schweiz (Wolfsberg), dann in Österreich (Bregenz), in Liechtenstein (Schaan), zweimal im Südtirol (Brixen und Bozen) und wiederum in Konstanz zu intensiven fachlichen Diskussionen.

Einrichtung von Berufsinformationszentren

Dank der engen persönlichen Beziehung zu Dr. Heinrich Nieder erfuhr ich frühzeitig von den Vorarbeiten der Bundesanstalt zur Einrichtung von Berufsinforma-

tionszentren (BIZ) in den neun Landesarbeitsämtern und 146 Arbeitsämtern der Bundesrepublik. Die Öffnung der berufs- und schulkundlichen Dokumentation zur Selbstinformation der Jugendlichen und Erwachsenen entsprach auch unseren Zielsetzungen. Ich bat deshalb Dr. Nieder, in unserer Fachzeitschrift über die Ziele, den Aufbau und den Betrieb dieser neuen Einrichtungen zu orientieren. Der Artikel erschien im April 1976 und löste in der Schweiz ein enormes Interesse aus. Im November desselben Jahres wurde ich zur Eröffnung des ersten BIZ nach Berlin eingeladen und berichtete darüber in der Fachzeitschrift. Viele Berufsberater/-innen aus der deutschsprachigen Schweiz pilgerten darauf nach Berlin. Ein Jahr später wurde in den Räumen der Städtischen Berufsberatung Zürich das erste BIZ der Schweiz eröffnet. Bald entstanden weitere BIZ und heute sind sie in der schweizerischen Berufsberatung nicht mehr wegzudenken.

Anmerkung:

1 Fritz Heiniger, „Vom Lehrlingspatronat zum Kompetenzzentrum für Berufsberatung, 100 Jahre SVB“, Zürich 2003

2 Bundesanstalt für Arbeit (Hg.). Handbuch zu den ausbildungs- und berufsspezifischen Beschäftigungschancen (ABC-Handbuch), Nürnberg 1974.

LIFE DESIGN: A NEW PARADIGM IN CAREER INTERVENTIONS

Raoul Van Esbroeck, Prof. Dr. Emeritus, Departement Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel, Belgium



I was introduced by Prof. José Ferreira Marques to Bernhard Jenschke in 1997 at the IAEVG conference in Dublin. It turned out that we had quite some things in common. Speaking German – rather an international version of German as far I am concerned – being one of them. Very soon Bernhard spotted my interest to create a leading professional journal in the field of career guidance and counselling. He stimulated me to become a member of the IAEVG-Board in 1999 and to take over from him the role of editor of the “IAEVG

Bulletin” as soon as he became the IAEVG President. In this role he championed the idea to restructure the Bulletin and create a new professional journal: the “International Journal for Educational and Vocational Guidance”. This was a remarkable move from the man who was the editor of the “Bulletin” for 16 years. It is a good proof of Bernhard’s leadership skills and also of his “Fingerspitzengefühl” for new opportunities and future needs of our society at large. All the years I had the pleasure to work with Bernhard I recognised him as a very loyal person, a warm personality with a great feeling of empathy for his colleagues and clients. Bernhard is beyond any doubt one of our great leaders and guides in the broad field of career guidance and counselling.

As part of the internationalization of career intervention, scholars around the globe have been examining the transnational validity of their existing theories and techniques. One of the discussions in relation to the techniques was connected to the use of quantitative vs. qualitative approaches in career counselling. But also what could be included in guidance and counselling turned out to be one of the discussion topics. In discussing 20th century models and methods for career intervention, it became clear that new approaches are needed to meet the needs of 21st century clients. From 2006 onwards a small group of scholars,¹ with representatives from Belgium, France, Italy, Portugal, Switzerland, The Netherlands, and the United States, discussed the possibility to design a potentially innovative approach that was not embedded in the situation of one country and that might be applicable in many countries and environment. The Vrije Universiteit Brussel (Belgium) supported and hosted this group that has met regularly for three years (from 2006 to 2008) to devise new approaches to

career intervention. In the beginning, much discussion was required to achieve common understandings and to formulate mutual goals and a joint epistemic position.

The activities of this International Life Design Research Group resulted in 2009 in the publication of a position paper in the *Journal of Vocational Behavior* (JVB - Savickas et al, 2009) that maps out the framework of a new paradigm for use in the 21st century career intervention. This position paper also included an agenda on new projects for the future. One of these projects was the creation of an International Career Adaptability Project Research Group, including representatives from 18 countries from all over the world, with the goal to develop an internationally applicable multidimensional measure of career adaptability. The group met for the first time, chaired by Fred Leong, in July 2008 at the Von Humboldt Universität in Berlin as a satellite meeting of Division 16 (IAAP) at the 29th International Congress of Psychology. Their activities resulted in the development of an international applicable instrument, adapted for use in 13 different countries, and a publication of a special issue of the JVB in June 2012 (Vol. 80, issue 3).

The position paper (Savickas et al., 2009) was very quickly translated into several languages² and even became the subject of a special issue of the French journal *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Though the paradigm proposed in this position paper was positively assessed, some scholars expressed doubts on how the Research Group revised and framed the role of objective measures and normative profiles in the broad field of vocational interventions. Savickas and his colleagues (2009) among others argued that in the counselling support “these methods are insufficient to describe the clients as living entities who interact with and adapt to their manifold contexts” (p. 242). They put the “the permanent co-evolution of individuals, the economy and society” (p. 242) at the centre of their counselling paradigm. From the first presentation at the IAEVG-conference in Jyväskylä in June 2009 and in subsequent reflections in articles, these views turned out to be “the” point of concern. Bujold and Gingras (2010) refer to the position paper and state: “Nous ne pouvons toutefois nous défendre d’une certaine réticence face à la critique de la psychométrie et de l’information exprimée dans ce texte”.

All these reactions came as a surprise to the authors of the life design paradigm. In their view objective measures and normative profiles did indeed have a well defined role in the career interventions that could not be replaced or ignored. Savickas (2011) clarified this position by dividing the career interventions into three main groups of activities - vocational guidance, career education and career counselling – each holding a specific place in the career intervention scene.

In this classification vocational guidance uses the objective measurements of traits and individual differences contributing to a matching process that allows individuals to enter an occupation “that employ people whom they resemble” (p. 8). They build their career lives by matching their objectively assessed profiles with the characteristics of a stable and predictive context. For some persons this can fulfil their expectations - certainly if they are part of such a stable and standardized context. But what about other persons who might be in a de-standardized life course (Duarte, 2009) or belong to the group of insecure workers (Savickas, 2011). The main issue to them may be the need to clarify their life themes and life/career stories. They may need career counselling to help them to construct and narrate a story that portrays their lives that allows them to identify the subjective identity forms and detect the underlying cognitive frames (Guichard, 2005). This process is not linear, but rather more a meandering through a series of mini-cycles (Van Esbroeck et al., 2005). The intervention helps the persons to become fully aware of salient life roles and domains in relation to past experiences and future expectations. It encourages them to find possible ways to increase their chances of achieving their expectations and suggests activities for them to do so.

The life design paradigm

Why life designing?

Savickas and his colleagues (2009) wrote

Individuals in the knowledge societies at the beginning of the 21st century must realize that career problems are only a piece of much broader concerns about how to live a life in a post-modern world shaped by a global economy and supported by information technology. (p. 241)

This statement refers to three important issues: (a) work is just one part of a broader set of life roles, (b) the entire life of a person is shaped by the characteristics of our post-modern world, and (c) it are the individuals themselves who should take lead of the process. The position of work as just a part of a complex system of roles is not that new. This situation was already recognised in the modern world era. Super (1980, 1990) identified several life roles in his life-space, life-span model as the role of child, student, leisurite, citizen, worker, retired and homemaker (including the roles of spouse, parent and caretaker). According to this author the life-long development is framed within a life-space (all environments of which the person is part) and related to a number of roles that each individual has to execute. These roles are interconnected and they influence and compensate each other. Several roles are always present at the same time. But in the course of life the roles which are

present and the relative importance of it can change. The roles in which a person is involved depend on the life development stage of the person and the environment in which the person operates. Some roles even disappear or reappear only at a later stage. In addition the interaction between the different life-roles may not be forgotten that in some situations multiple roles are competing.

The consequence of these reflections is clearly that “managing interactions between different life domains has become a paramount concern” (Savickas et al., 2009, p. 241). Savickas and his colleagues see it as a major issue in particular to peripheral workers, i.e. persons in a less stable job situation as part-timers, temporary workers, etc. But this should be extended to everybody. Any person, regardless of the work position they hold, have to manage different interconnected roles. The mutual effects and influences of these roles on each other makes that it becomes impossible to limit the guidance to just one role. Career guidance cannot be limited to the support of the persons in their work or student role alone. On the contrary it must become a support to the person as a whole. It must become a holistic support including all aspects of the person’s life at all stages of life. The counsellors should engage in a support to “life-trajectories” in which individuals progressively construct or design their own lives, including their study and work career as important topics. Actually it should be a support of the life-design process. The consequence of this approach is that we no longer can speak about “career development” nor of “career guidance” but rather of a “life-trajectory” development and guidance where the key question is “What am I going to make out of my life?”.

Self-construction in life-design

Key to the life-design idea is the self-construction process. Guichard (2005, 2009) describes this model as a combination of three different approaches: sociological, cognitive and dynamic. The sociological perspective lays the foundation for the model. When individuals are born they enter a world that offers them a specific framework in which they will develop their identity. All individuals enter a *social categorisation* (e.g., caucasion, catholic, etc.) that makes them think about themselves as being part of that category. These individuals will operate in several contexts (e.g., at work, in the soccer club, etc.) as a member of that broader category they are part of. In each of the contexts they will identify themselves with specific competencies (e.g., hard and reliable worker in the work context, as a teamplayer in the club). The individual will also contribute through action to an evolution in these contexts and integrate some of the elements from these contexts into their own person. It are those elements they will use in their self-construction. At that moment the cognitive elaboration

process starts. The individual understands the world in their own way depending on the positions they occupied in the different social fields. First they develop *cognitive identity frames*. These are mental structures of attributes given to concepts, objects, persons, jobs, etc. that contain default values. These are values which are absent but help to identify the essence of the attribute as e.g., within the cognitive frame of “room”, the attribute “wall” is used. As a default value for the attribute “wall” in the frame “room” could be used the figure “four”. In practice the default values are frequently based on stereotypes as, e.g., in the frame “engineer”, the default value used for “gender” is “male”. The cognitive identity frames are used as a cognitive basis for representing and constructing oneself. This construction leads to the development of *identity forms*. These forms, however, are *subjective identity forms* which have to be considered as a way of being, behaving, and interacting with others based on an individual interpretation of the context but steered by cognitive frames of which the person is a part. The identity form allows the persons to position themselves within a certain context or contexts, to give place to others in these contexts and how they relate to each other. Though individuals are very well aware of their identity forms, they may not be aware of the cognitive frames from which these identity forms are inferred. The individuals will appropriate and internalize their subjective identity forms. Once they become part of the person it will lead to the recognition of the self as an “I” being, e.g., “I-high school student”. Once this stage has been reached the person will behave accordingly and execute the subjectively constructed social role of a high school student. Evidently other subjective identity forms will appear even in a format of anticipated identity forms, as e.g. psychology students who anticipate themselves as in the subjective identity form of a counsellor. The present forms may disappear or be changed over time, but those who remain important to the persons become the life themes (Savickas, 1995). These themes are actually the major forces to direct the life (or career) constructions process.

Essential shifts in the guidance and counselling approach

To formulate career interventions building upon the life designing ideas requires a model that recognizes the mutual evolution of individuals, social environment, economy, and society at large. Five shifts are required in the fundamental thinking patterns used to underbuild the guidance and counselling model.

First, counsellors should move away from putting traits and states at the centre of their approach and attach much more attention to the context. Though “so-called” objective measures and normative profiles still will have an important place in the counselling process these methods are insufficient to describe the students as developing entities who interact with and adapt to many contexts

(Rottinghaus & Van Esbroeck, 2011). The objective measures cannot describe the complex subjective dynamic developments of the person. Their results are too static, abstract and oversimplified. It is rather in the stories that the student's subjective identity forms and their dynamic changing patterns influenced by the contexts will appear.

Second, counsellors can no longer prescribe their clients what to do but should become part of a process of development. Counsellors will face that traditional life and career paths are no longer valid. That students are confronted with uncertainty about future developments and myriads of sometimes contradictory information. The actual approach of prescribing careers and paths to follow is no longer valid. The counsellors should work together with the students to understand the construction process of their self identity forms and to acquire skills to manage changes. In particular skills to deal with uncertainty and to select and interpret information become essential. Counsellors should no longer discuss with their clients "what to do", but rather "how to do it".

Third, development is no longer a process of linear causality but rather one of non-linear dynamics. In traditional scientific reasoning career guidance is based on a logical linear causality allowing to predict the future on basis of aptitudes and interests. The daily experiences do not support these assumptions any more. It still may be true for some aspects, but the instability and uncertainty in society is too large to apply the linear reasoning. At the same time the changes and developments within the persons is recognised. Stable traits from the past are no longer accepted as such. Interests and values do change over time within the person. The counsellor needs to move from a simple prediction on basis of objective facts to a co-construction process and accompaniment of a holistic life design process. There will be a need to use iterative strategies that build on a variety of tools and methods and on redefining re-interpretation of the results found during the process. Together with the client the counsellor will need to identify the controlling parameters, develop work hypotheses, test and evaluate these, and all may be followed by a repeat cycle to come finally to a sustainable and satisfying temporary solution. The solution may need to be revised whenever environmental or individual changes occur.

Fourth, scientific facts may need to be replaced by narrative realities. In the past century the vocational counselling heavily relied on scientific methods and strict psychometric procedures. This gave to counsellors and counselees the impression of security and objectivity. This approach forces the counsellor to mould the subjective reality of the individual into realities which are not part of the client and which are not understood by the client. Indeed, the counsellor's model does not belong to the client's reality. Counsellors need to shift away

from the objective models and move to the idea of accompanying a construction and re-construction process with subjective and multiple realities. Rather than relying on group norms and abstract models the counsellor should enable the counselees to build a new view of themselves. They need to empower them to adapt or re-construct their own eco-system.

Finally, a fifth shift in interventions is needed. The traditional intervention based on a stable configuration of a single or a limited number of variables should move to an approach of a modeling including fuzzy sets and chaos. It requires recognising non-linear causes due to unpredictable changing premises and redefining the problems during the intervention. Interventions may need to be adapted to the individual needs of the client.

A life-design intervention

The guidance and counselling interventions based on the five new presuppositions about people and their lives must be realised in the framework of being life-long, holistic, contextual and preventive. The life-long approach is inevitable due to the continuous unpredictable changes persons will experience during the course of their lives. In order to avoid moving into a dependence attitude of the client special attention should be given to equipping them with the skills to determine independently the “how” (which method), “who” (the person that can help them), “where” (the environment in which it should take place), and the “when” (the best moment of intervention) of needed interventions. It should even be done in a preventive way to avoid dependence from specialist. The holistic aspect and the role of the context were already extensively highlighted before.

The aims of the life-design counselling lie in increasing the clients’ adaptability, narrativity, activity and intentionality. The adaptability is the persons’ capacity to anticipate changes and to recognise their possible future(s) in the changing contexts. The counsellor should give attention to the aspects of (a) concern: being able to consider your life in a time perspective, (b) control: the capacity to use self-regulation strategies and to adjust to the requirements of different environments, (c) curiosity: being interested in the different possible selves and the related social opportunities in view of active exploration behavior, (d) confidence: to believe to be able to live up to one’s own aspirations and objectives even in face of obstacles, and (e) commitment: to be dedicated the own life project - not limited to the job life - allowing the person to explore new options and deal with uncertainty. In the dialogue between counsellor and counsellee the client should construct and narrate a story that portrays their life. This story helps to construct and map out the subjective identity forms and to detect the underlying cognitive frames. This process is not linear but is rather a

meandering through a series of mini-cycles (Van Esbroeck et al., 2005). The intervention helps the persons to become fully aware of salient life roles and domains in relation to past experiences and future expectations. It encourages them to find possible ways to increase their chances to achieving their expectations and brings them to activities to do so. After a first phase of contemplation and growing awareness of personal selves and roles, the person should move to the stage to learn more about themselves. Through diverse activities, e.g., interaction with others, assessing aspects of their ability or interest profile, they test their self-concepts as expressed in the narratives. Engaging in activities will help the person to reflect on the outcomes of their stories. This may lead to re-interpretation of the life story and to new life themes and subjective selves. New conclusions can become possible. The action includes to some extent also a process of meaning giving that is related to intentionality of the person. Articulating intentions in relation to possible selves and life in the future will help the person to give a meaning to the life construction process and will help to continue the process (Richardson, 2009).

Implications for career guidance and counselling

The life design approach has some major consequences on the career interventions. The intervention does not differ in its general structure and principles too much from the traditional approaches in career guidance and counselling. But the content of what is done and how it is done differs considerably. In particular the role of the student/client and counsellor are different. A good example of the consequences of applying the new paradigm is the career style counselling developed by Savickas (1998). This method is built around a counselling method with three main parts. The first session includes the Career Style Interview (a set of 10 questions) which should yield the basic information, e.g., life themes, needed for the second stage in the process: the career style assessment. In this assessment phase the client can review the interview outcomes. At the end of the assessment the client should have expressed his/her life theme and translated these with the help of the counsellor into fictional goals and occupational titles. In between those phases the client can be given "homework". This are assignments of reflection or even completing tests and questionnaires to help the client to reflect on the outcomes of the interview and assessment and to test the reality level of the outcomes. This can continue even after the assessment phase and may lead to a phase of feedback.

Another example of how such a life design counselling works is given by Guichard (2009) based on his self-construction ideas. This author identifies 5 stages: (a) building a working alliance, (b) awareness of main life domains, (c) mapping the subjective identity forms system, (d) actualisation of the identity

forms and formulate some important anticipated subjective identity forms, and (d) conclusion and closure. This approach differs considerably from other counselling methods because it starts by helping the client to become aware which life domains they are part of and what the importance is of each of these domains. This knowledge and awareness should help the clients to identify their major subjective identity forms in their current life. Though the identity forms are based upon past experiences it should allow the person at the same time to reflect on their expectations and how the past connects or influences these. The result should be a better understanding of the identity forms system. In the next stage the identity forms are in dialogue with the counsellor translated by the client into more concrete terms of competencies, beliefs, attitudes, behaviour, etc. The individuals will develop through this translation an awareness of their identity form system and how and why they construct their world and life as they do. The understanding of how they did in the past and do at the present the construction of their identity forms will allow them to cope with new challenges and choices in the future.

All these methods have in common that they start the process based upon the “subjective” interpretations and constructions given by the client. Only through a process of “objectification” (Guichard, 2009, p. 255) - triggered off by a dialogue between client and counsellor - the client will become able to distanciate from the daily reality and experiences. This will help the clients to see the reality through another lens or another angle and to develop an awareness of the life themes/identity forms that have been steering their life. It is only at that stage that objective measurements and evaluations come in as a means to test the reality level of the conclusions and to help them to operationalize the findings into concrete actions, choices, etc.

References:

- Bujold, C., & Gingras, M. (2010). Un nouveau paradigme pour l'orientation: perspectives, limites et défis, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 73-86.
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Richardson, M. S.. (2009). Intentionality and identity processing: A social constructionist investigation using student journal. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 63-74.
- Rottinghaus, P., & Van Esbroeck, R. (2011). Improving person-environment fit and self-

- knowledge. In P. Hartung & L. Subich (Eds.), *Constructing Self in Work and Career* (pp. 35-52). Washington, DC: APA Books.
- Savickas, M. (1998). Career style assessment and counseling. In T.J. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practitioner's approach* (4th ed. – pp. 329-359). Philadelphia, PA: Accelerated Development.
- Savickas, M. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009), Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice theory and development* (2nd. ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5.

Notes:

1 The original group continued its activities under the name of “Life Design International Research Group”. This group includes Mark L. Savickas (Northeastern Ohio Universities College of Medicine, USA), Laura Nota & Salvatore Soresi (University of Padua, Italy), Jerome Rossier & Jean-Pierre Dauwalder (University of Lausanne, Switzerland), Maria Eduarda Duarte (University of Lisbon, Portugal), Jean Guichard (CNAM/INETOP, France), Raoul Van Esbroeck (Vrije Universiteit Brussel, Belgium) and Annelies E.M. van Vianen (University of Amsterdam, The Netherlands).

2 The German version of this paper, translated by J. Ertelt and J-J Ruppert, was published in the DVB-forum 1/2011

EXTENDING WORKING LIVES: PROGRESSION IN LATE CAREER

Lyn Barham, NICEC Fellow (National Institute for Career Education and Counselling); Member of the IAEVG Executive Committee (1997-2007)



A man who danced through my life

I don't dance; I never learnt and have a poor sense of rhythm. So it's strange that memories of Bernhard are full of dancing. We first met at a UK conference in 1989. His speech was inspiring, so when he asked me to dance that evening, the chance to engage with him overcame my reluctance about clumsy feet. Over many years of international conferences, he cajoled me into dancing, and it was a pleasure.

This seemingly inconsequential story captures the qualities of the man: a firm lead, a kind sensitivity to lesser capability, and belief that people can exceed their self-perceived limitations. The world needs dancers like Bernhard.

Introduction

What are the best conditions for career progression in later life? What are the potential benefits to individuals of continued career activity up to and beyond state pension ages? Are there particular advantages for employing organisations in retaining workers for an extended period of working life?

A good place to address these questions is a volume in celebration of a man who has reached this stage of career maturity.

Context

There is no shortage of commentary on the demographic and economic imperatives that have focused policy and research attention onto 'extending working lives' (ESRC, 2012). There remains however a lack of attention to how individual older people continue their 'life design' project into this extended period of working.

Governments of first world countries have analysed demographic shifts and identified potential skill shortages which would occur if the twentieth century trend to earlier retirement had continued. Retirement ages are now rising: for example, the downward trend in the UK reversed from 1995 onwards (Moynagh and Worsley, 2005). National governments express disquiet about the lack of

affordability of pensions in the light of increased longevity, a concern sharply exacerbated by the international financial crisis since 2007. Policy responses include changes to the legal and financial structures, together with incentives to delay labour market exit (Ropes, 2011).

Where employing organisations have responded to these challenges (and response is by no means universal), their concern has centred on the potential impact to their organisation of losing valuable knowledge and skills. In order to retain older workers, they have explored workplace adjustments to meet physical and cognitive change. In some occupations work roles can be adjusted to be less physically demanding. In knowledge work, adaptations can reduce the demand on fluid intelligence (fast learning and response situations) which decline with age, and utilise crystallised intelligence associated with experiential knowledge and comprehension of context, which continues to develop into later years (Kanfer and Ackerman, 2004). A significant amount of research attention has addressed how to engage older workers in learning activities in later career stages, exploring both willingness to learn and capability for learning as age increases (Findsen, 2007). Most attention focuses on the perceived deficits of ageing, with little attention directed to positive changes.

The potential costs, economic and social, of a higher percentage of older, economically inactive citizens led to 2012 being designated European Year for Active Ageing (European Union, 2012).

Older individuals – actors or pawns?

Much of the published work arising from the concerns outlined above creates for me an uneasy sense of the older worker as a pawn in the game of economic chess being played by governments and employing organisations. Shouldn't the pawn have a voice?

Career guidance providers place the voice of the individual at the heart of their professional endeavours. Long ago, careers advisers moved away from 'measuring' people and slotting pegs into holes. The narrative turn of recent years (Merrill and West, 2009) added increased emphasis on a concern with the individual's unfolding story of career. However new methods have largely been applied to helping people 'story' the choice of initial career route and the early stages of career building. Demographic and economic changes now create an urgent need for research into how individual career stories unfold in the years up to and following typical retirement ages.

Such research as exists draws out a number of themes characteristic of older workers; significant amongst these are a changing perspective on time, and the desire to 'give something back'. These are themes that start to intermingle with

the personal story of career. Careers advisers need to listen for them, and when they are present, work with their clients to encompass them in plans for future work activities.

The notion of time exists at different magnitudes: eons of universal time, centuries of history, decades of an individual life span and the minutes of each day. Psychological time is different from the constant linear flow of clock time, with both past and future time occupying some space in present consciousness. Over each individual's life-span, time-horizons adjust, with the immediacy of early childhood extending in adolescence and early adulthood. Planfulness then becomes meaningful, and is a fundamental basis for career discussions. Time perspective is subjective, but for each individual there comes a point where 'time since birth' exceeds the likely 'time left till death', and their personal time-horizon includes disengagement from career in its sense of paid employment. A general understanding of mortality becomes a more focused and personal sense that one's own lifespan is finite; time becomes more precious.

The double realisation – of finite time, and of a future life not including economic work – rouses in many individuals a reappraisal of how they spend their time 'now' (Barham, 2011). In mid-career, there is frequently an imperative to maintain income in order to fulfil the parent-provider role. Career advancement is still possible, and is often attractive on the grounds of personal achievement as well as financial reward. As people enter the later stages of career, advancement becomes less likely. This may require a paradigm shift in thinking, away from the assumption that everyone strives for continued advancement (Calo, 2005).

Clark and Arnold (2010) propose that Erik Erikson's (1959) construct of generativity is relevant to thinking about the change in career concerns. Erikson proposed that late adolescent and early adult self-preoccupation with identity formation (and his well-known concept of identity crisis when this does not occur smoothly) gives way in mature adulthood to generativity. Generativity is evident in the care and nurturance of a young family for those who enter parenthood, transcending self-concern and expanding into care for others. Once the immediate tasks of parenting are over, it takes the form of 'responsibility ... for shaping the world into which young adults emerge' (Clark and Arnold, 2010: 31). Generativity is not a simple, or exclusively altruistic, form of action. Clark and Arnold (2010) argue that it takes different forms, and that for each individual its form may relate to their vocational style. For engineers, generativity may relate to productivity: acting as a model of high standards, passing on skills, achieving production standards. For those whose work involved more direct concern for people, generativity may take a nurturing form. Erikson saw the notion of care as

central to generativity, unfolding the word *care* through three different aspects: *to be care-ful*, *to take care of* and *to care for* (Erikson, 1997: 59). In youth and early adulthood, identity work (and the avoidance of an identity crisis) is evidence of sound psychosocial functioning; so in later life, the existence of generative activity is a sign of healthy functioning. For Erikson, the antithesis to generativity is stagnation, a sense of alienation that includes self-absorption and boredom.

The social engagement which is intrinsic to generative activity may occur in paid work, in volunteer activity and in the social and familial aspects of life (including the role of grandparent). Optimally, it may occur in all three, and accompany a gradual re-balancing within a mix from professional engagement through part-time or voluntary activities to a largely family and social role in the more circumscribed physical conditions of oldest age. For some people, late career may be a time to re-appraise capacities, interests and motivations. A 55-year-old has many years of life experience which make him or her different from the 20-year-old who embarked on a chosen career path. Different motivations may guide career choices now.

The shift from ambition to generativity is only one part of the picture. There is clear evidence that seeing the shift from full engagement with work to full retirement as a *process over time* rather than an *event in time* has a long-term impact, lasting right through to oldest age. The debate should be *how* to retire, as well as *when* to retire, with support for each individual in their choice of how to manage the period into retirement.

Theory in practice

The arguments in this chapter have largely drawn upon theoretical work. There is a paucity of qualitative work, although quantitative studies of trends in demography and the labour force abound. There is a challenge for the career guidance community to address that lack, but for now there is a simple test to apply: are these arguments credible? Do they accord with our everyday experience?

The arguments are well confirmed from observation of the person whose life-work this volume honours. Bernhard Jenschke's employed career saw advancement locally, nationally and to an international level. He occupied a key role at a turning point in his country's history, when training and guidance systems of the east and the west came together during re-unification of Germany. In parallel he fulfilled the role of parent and primary provider for his family.

At an appropriate age, he could have taken his pension and 'disappeared' to a life of personal pleasures, but this was not the case. Generativity, as I have described it here, is the hallmark of the period preceding and following Bernhard's

formal retirement from work. His generative concerns have been wide-ranging: standards, policy development, the guidance community, are just three examples.

As President of IAEVG, Bernhard instituted the project that produced international competences for career practitioners, and can now underpin training standards in developed and emergent systems for career guidance practice (see Repetto's article in this book). Previously he had been a strong advocate of the development of IAEVG's statement of ethical standards. Policy engagement included his role in the European Expert Group, and innumerable examples of support on the world scene – from neighbouring Poland to the establishment of a professional association for the African continent. His commitment to building and supporting the career guidance community spans from personal friendships to his recent authorship of the historical record of the community that has been IAEVG for over 60 years (and still is) (Jenschke, 2012).

Career guidance and older people – the challenge

This provides an exemplar of a person who has both gained immense satisfaction and also made valuable contributions during a period of gradual transition to retirement. It also raises a challenge for the career guidance profession: how to make this a reality for the majority of people. At present a minority have this chance. It is possible for high achievers in occupations characterised by substantial levels of autonomy – senior medical doctors, architects, those in creative industries such as fashion, film and music. It is also possible for those in family enterprises and community-based organisations, where personal relationships are close, and continued work is available, and sometimes a necessity. The picture is generally less positive in the majority of medium to large sized bureaucratic organisations. Flexible hours are an inconvenience; managers who create employment policies may have limited contact with the workforce, and so gain little sense of the respect in which an older worker is held by colleagues, nor any real understanding of the generative potential of older workers. Nameless pawns can be used till their skills decline or become outdated, and then they are pushed off the chessboard.

So there is much for the career guidance profession to do. The notion of generativity has been researched as a social, leisure and family construct, but less as a work construct. Research and theory development can improve our understanding of the processes of generativity and shifts in time perception, remembering that these may be only two amongst a number of changes in career priorities in later working life. Like other aspects of career, these factors may be differentiated by gender. We have not yet undertaken the necessary research to know. We will need to incorporate new understandings about later career into

methods of practice and training courses. But these issues go beyond theory and practice. There is a need to engage with policy makers in political and organisational arenas to assert the interests of individual older people in balance with the narrow focus on the availability and utilisation of skills. In the long term, respecting and valuing older workers is good for organisations, it is good for the future health and well-being of individuals, it is good for national economies and it strengthens social structures.

References:

- BARHAM, L. (2011) Career development in later working life: implications for career guidance with older workers. IN CEDEFOP (Ed.) *Working and Ageing: Guidance and Counselling for Mature Learners*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- CALO, T.J. (2005) The generativity track: a transitional approach to retirement. *Public Personnel Management*, 34, 301-312.
- CLARK, M. G. & ARNOLD, J. (2010) Generativity, identity, and the older worker. *CESR Review*. Bristol, Bristol Business School, University of the West of England.
- ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH COUNCIL (ESRC) (2012) *Extending working lives: call for research consortia*. Available from: <http://www.esrc.ac.uk/funding-and-guidance/funding-opportunities> (Accessed 18 February 2013)
- ERIKSON, E. H. (1959) *Identity and the life cycle*, New York, Norton.
- ERIKSON, E. H. (1997) *The life cycle completed*, New York, Norton.
- EUROPEAN UNION (2012) European Year for Activity Ageing and Intergenerational Solidarity. Available from: <http://europa.eu/ey2012/> (Accessed 18 February 2013)
- FINDSEN, B. (2007) Older adults as learners: a critical perspective. IN CLAYTON, P. M., GRECO, S. & PERSSON, M. (Eds.) *Guidance for Life: Working and Learning in the Third Age*. Milano, FrancoAngeli.
- JENSCKE, B. (2012) *History of IAEVG 1951 – 2011; Chronicle, Policies and Achievements of the Global guidance Community*, Bielefeld, W. Bertelsmann
- KANFER, R. & ACKERMAN, P. L. (2004) Aging, adult development, and work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 440-458.
- MERRILL, B. & WEST, L. (2009) *Using Biographical Methods in Social Research*, London, Sage.
- MOYNAGH, M. & WORSLEY, R. (2005) *Working in the Twenty-First Century*, Leeds, Economic and Social Research Council.
- ROPES, D. C. (2011) Intergenerational learning in organisations - a research framework. IN CEDEFOP (Ed.) *Working and Ageing: Guidance and Counselling for Mature Learners*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

BURNOUT – EIN THEMA IM COACHING: CHANCEN UND GRENZEN

Marie Louise Jenschke, Diplom-Psychologin, Berufsberaterin, Coach



Mit Bernhard Jenschke bin ich natürlich am längsten verbunden als Tochter. Aber auch beruflich hatten wir immer wieder miteinander zu tun. Seit 1994 arbeite ich als Dipl.-Psychologin im Berufsbildungswerk im Oberlinhaus gGmbH, in deren Beirat Bernhard Jenschke über viele Jahre engagiert und interessiert mitgewirkt hat. Einige Male präsentierte

ich vor dem Beirat von mir verantwortete Projekte. Auch auf internationalen und nationalen Tagungen und Konferenzen zur Berufsberatung oder zur Beruflichen Rehabilitation begegneten wir uns. Er meist auf Führungs-Ebene und als Experte, ich als Beratungs-Praktikerin, die auch hin und wieder spezialisiertes Wissen weitergeben konnte. Seit 2000 arbeite ich zusätzlich freiberuflich als Berufsberaterin und Coach.

Burnout ist seit einigen Jahren in den Medien sehr präsent. Im "Stressreport Deutschland 2012" (Lohmann-Haislah, 2012) wird u.a. dokumentiert, dass Erwerbstätige 18 mal mehr Krankheitstage aufgrund von Burnout-Symptomen als vor acht Jahren nehmen. In der Studie wurde allerdings auf den Begriff „Burnout“ verzichtet; es wurden aber ausdrücklich Burnout-relevante Kriterien wie körperliche und emotionale Erschöpfung erhoben. „Der angeblich epidemische Charakter von Burnout kann in einem doppelten Sinn gedacht werden: einerseits in der schnellen, quasi seuchenähnlichen Zunahme von Erschöpfungserkrankungen im postindustriellen Zeitalter und zugleich im inflationären Gebrauch der Diagnose Burnout.“ (Kury, 2012, S. 273)

In einem Vortrag skizzierte Heinemann (2012) die inhaltlichen Verschiebungen und Ausweitungen, die das Burnout-Konzept seit den 1980er-Jahren auszeichnen. Ursprünglich durch den amerikanischen Psychoanalytiker Herbert Freudenberger 1974 als arbeitsbezogenes Belastungs-Syndrom beschrieben, unterlag das Konzept Burnout seitdem inhaltlichen Verschiebungen und Ausweitungen. Von einer Krankheit Freiwilliger und Angestellter im klinischen und sozialen Bereich wird es zunehmend als Krankheit sogenannter „Leistungsträger“ wahrgenommen. Die Gruppe der potentiell von einem Burnout Betroffenen ist heute auf Beschäftigte in allen Berufsgruppen ausgeweitet. Diese Veränderungen gingen

mit der Individualisierung des Leidens bzw. einer Verantwortungsverschiebung einher: Aus einem Leiden an belastenden Arbeitsbedingungen wurde eine „Diagnose mit Selbstoptimierungsauftrag“.

In meinen Coachings ist Burnout in den letzten Jahren immer häufiger Thema. Sei es als Phänomen, das es zu verhindern gilt, sei es als Begriff zur Beschreibung des Zustands, in dem sich Klienten empfinden, sei es als bereits gestellte Diagnose.

Burnout - Definition und Beschreibung

In der Mainstream-Psychologie der USA wurde der Begriff „Burnout“ 2001 Gegenstand eines Überblickartikels im Annual Review of Psychology (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) und damit unter Fachleuten etabliert.

Nach gängiger Definition müssen die drei folgenden Symptome gleichzeitig vorliegen, um die Diagnose Burnout zu stellen: erstens eine emotionale Erschöpfung, das heißt, Gefühle der Frustration, Erschöpfung und Überforderung und Angst vor dem nächsten Arbeitstag müssen vorliegen; zweitens eine deutlich eingeschränkte Leistungsfähigkeit in Bezug zu den eigenen Möglichkeiten und drittens eine zynische, distanzierte und negative Haltung gegenüber den Menschen, für die aufgrund des Berufs Verantwortung getragen wird. Häufig sind diese Symptome mit somatischen Beschwerden wie z.B. Tinnitus, Herzrasen, Muskelschmerzen, Magen-Darm-Probleme, Migräne verbunden (Kury, 2012). Noch ist Burnout nicht eindeutig als eigenständige Krankheit eingeordnet. Auf die Diskussion dazu werde ich hier nicht weiter eingehen.

Trotz eines noch uneindeutigen Forschungsstands zu den verschiedenen Einfluss-Faktoren, Ursachen, zugrundeliegenden psychologischen Mechanismen und Folgen von Burnout ist der deutsche Burnout-Experte Matthias Burisch (2010) davon überzeugt, dass Burnout etwas Eigenes ist, was die Aufmerksamkeit der Fachleute verdient.

Burisch (2010) will den vielen, aber nicht überzeugenden Definitionen keine weitere hinzufügen. In einem Interview (Burisch, 2011) zählt er auf, in welchen Punkten relative Einigkeit besteht: Burnout ist ein krisenhafter Prozess; Burnout ist im Kern etwas Emotionales, das gleichwohl Körper und Geist in Mitleidenschaft ziehen kann; Burnout kann zu völliger Arbeitsunfähigkeit, aber auch zum Suizid führen; Burnout verursacht bei den Betroffenen (und den ihnen Nahestehenden) Leid, aber auch beträchtliche betriebs- und volkswirtschaftliche Kosten.

Folgende Symptome, die nach Burisch (2011) als Warnsignale ernst genommen werden müssen, werden auch von Coachees immer wieder genannt: „Gehetztheit, Nervosität, chronische Anspannung. Verminderte Emotionskon-

trolle, also Reizbarkeit, Tränenausbrüche oder Apathie. Sozialer Rückzug, also Kontaktmeidung, Schwierigkeiten beim Zuhören. Leistungsabfälle: Konzentrations- und Gedächtnisstörungen, Flüchtigkeitsfehler, Verzettlung in Kleinigkeiten, unnötige Überstunden. Nachlassendes Engagement: Dienst nach Vorschrift, Negativismus, Sarkasmus. Krankheitsanfälligkeit zum Beispiel gegen Infektionen.“ Ein weiteres Alarmsignal ist die bleibende Unfähigkeit abzuschalten, worunter auch der Schlaf leidet (Burisch, 2010).

Das integrierte Burnout-Modell von Burisch

Burisch (2010) entwickelte ein integriertes Modell von Burnout, dessen Vorteile darin liegen, dass es sich an der inneren Realität des betroffenen Menschen orientiert, dass es alle Arten von Burnout-Prozessen abbildet und dass es spezifisch genug ist, um Burnout von anderen ähnlichen Phänomenen abzugrenzen. Einen zentralen Aspekt dieses Modells stellt der erlebte Autonomieverlust dar. Es zeigt auch Wege aus dem Prozess und Anknüpfungspunkte für Coaching auf.

Im Modell beschreibt Burisch (2010) vier Arten gestörter Handlungsepisoden, die den Burnout-Prozess starten können: Störungen durch Zielverfehlung, durch fehlende Belohnung bei Zielerreichung, durch unverhältnismäßige Anstrengung zur Zielerreichung und durch unvorhergesehene negative Nebenwirkungen trotz Zielerreichung und Belohnung.

Das Modell im Detail: Angeregt von seinen gegenwärtigen individuellen Motiven plant der Handelnde. Er entwickelt Handlungsentwürfe und bewertet dabei das Niveau des Zielzustands, seinen voraussichtlichen Aufwand, zeitliche Komponenten, erwünschte und unerwünschte Nebenwirkungen, die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung, die Instrumentalität des Ziels und die Höhe der Belohnung. Ist das Gesamtergebnis zufriedenstellend, wird die Handlung ausgeführt.

Kommt es innerhalb dieser Handlungsepisoden zu Störungen, können diese zu Autonomieverlust führen.

Während jeder Handlungsepisode gibt es Bewertungs- und ggf. Coping-Phasen, deren negative Ergebnisse jeweils Stress auslösen. Burisch (2010) unterscheidet Stress erster Ordnung vor der ersten Coping-Phase, der bei erfolgreichem Coping wieder abgebaut wird von Stress zweiter Ordnung. Kommt es nach dem ersten Coping zu einer negativen Bewertung mit ungesättigtem Motiv oder einem konkurrierenden Meidungsmotiv, führt dies zu Konsequenzen. Diese können partieller Autonomieverlust, Emotionen wie Ärger oder Depression und die Erschütterung des Weltbildes sein. Darauf folgt ein zweites, emotionales und problemorientiertes Coping. Ist es erfolgreich, erholt sich der Mensch und hat gegebenenfalls einen Zuwachs an Handlungs- und Coping-Kompetenz. Ist die zweite Coping-Phase erfolglos, entsteht Stress zweiter Ordnung, wie Löschung von Anreizen,

bleibende Beunruhigung. Weitere dysfunktionale Coping-Versuche wie Meidung, Ersatzbefriedigung, Alkohol- oder Drogenmissbrauch können folgen. Hier kann der Burnout-Prozess starten.

Burisch (2011) fasst seine eigene Theorie so zusammen: Burnout-Prozesse beginnen dann, wenn Dauerstress in wichtigen Handlungssituationen zu einem chronischen Gefühl der Hilflosigkeit geführt hat.

Eine Burnout-Selbstbeschreibung

Eine Selbstbeschreibung lässt sich bei Meckel (2011) nachlesen. Die Kommunikationswissenschaftlerin verortet mithilfe unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Überlegungen ihre Krankheit im Kontext postindustrieller Arbeitswelten und digitaler Kommunikationstechnologien.

Hier beschreibt Meckel (2011) ihre Verfassung zum Zeitpunkt der Klinikaufnahme:

Ich bin seit langem in einem Zustand, der mit Konzentrationsschwierigkeiten noch sehr dezent beschrieben ist. Mein Kopf brummt,...er ist einfach immer übertoll, und es gelingt mir nicht, einen Teil der Impulse und Gedanken so abzuleiten, dass ich mich auf den verbleibenden Teil wirklich konzentrieren kann. Oft habe ich das Gefühl, in meinem Kopf würden „Die vier Jahreszeiten“ von Vivaldi gleichzeitig abgespielt, gelegentlich auch in doppelter Geschwindigkeit...Alles klingt etwas schnell, schrill, ...man erkennt hauptsächlich noch die akustischen Spitzen der Musik und verpasst vor allem die Schönheit des Klangs, die leiseren Töne, ... Mir fehlt die Führungsmelodie. Seit Monaten gelingt es mir nicht mehr, mich länger als einige Minuten mit einer Sache zu beschäftigen. (Meckel, 2011, S. 16)

Coaching – Versuch einer Definition

Unter Coaching wird der Prozess der Begleitung und Beratung einer Person, die Unterstützung sucht und eine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten im beruflichen Zusammenhang mit Berücksichtigung der privaten Umstände anstrebt, verstanden.

Ziel des Coaching ist es, den Coachee zu befähigen, seine Ressourcen zu erkennen, zu aktivieren und einzusetzen. Der Coach gibt konstruktive Denkanregungen, um durch das bewusstere Wahrnehmen und Nutzen von Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräumen Ziele besser zu erreichen. Selbstverantwortung und Selbstmanagement stehen im Zentrum des Coaching-Prozesses.

Chancen des Coachings bei Burnout(-Gefahr)

Burisch (2010) schätzt den Effekt von Beratung und Coaching zur Burnout-Prävention bzw. Burnout-Behandlung positiv ein, auch wenn es noch weiterer Evaluationsstudien bedarf. In einem Überblicksartikel werden von Kaschka, Korczak & Broich (2011) bei einer leichteren Ausprägung eines Burnouts Maßnahmen im Sinne einer Veränderung der Lebensgewohnheiten und Verbesserung der „Work-Life-Balance“ empfohlen, die sich auf die Faktoren Entlastung von Stressoren, Erholung durch Entspannung und Bewegung und Verabschiedung von Perfektionsvorstellungen konzentrieren sollten. Diese Veränderungen von Gewohnheiten und Glaubenssätzen sind durch eine Unterstützung im Coaching meiner Erfahrung nach einfacher zu initiieren und aufrechtzuerhalten als ohne professionelle Hilfe.

Sowohl zur Prävention als auch zum Verlassen eines bereits bestehenden Burnout-Prozesses bietet Coaching den Ort, die Zeit und die professionelle Unterstützung für ein Innehalten und Selbstreflektieren. Coaching wird von Fach- und Führungskräften eher als legitime Methode zur „Selbst-Optimierung“ gesehen als z.B. eine Psychotherapie. Es wird als effiziente Managementunterstützung bewertet und zum Teil schon selbstverständlich genutzt (Kypta, 2011). Im Coaching können Führungskräfte eine „ungeschminkte“ Außensicht ihres Verhaltens und wertschätzende Unterstützung erhalten, die sie in ihrem Unternehmen oder in ihrer Organisation selten oder nicht bekommen. Auch haben sie die Möglichkeit, Anliegen zu besprechen, über die sie im Familienkreis nicht ohne weiteres reflektieren. Burnout kann nicht nur Führungskräfte, sondern Menschen an jedem Arbeitsplatz betreffen.

Im Zusammenhang mit Burnout(-Prävention) kann Coaching je nach persönlicher Situation und Zielsetzung des Coachees verschiedene Schwerpunkte haben. Alle Ziele, die den Stress zweiter Ordnung (Burisch, 2010) reduzieren oder vermeiden können, sind geeignet, aus dem Burnout-Prozess auszubrechen. Die Befundlage von Metaanalysen spricht dafür, dass das Erlernen von Stressbewältigungsfertigkeiten Burnout mildern oder auch effektiv behandeln kann (Hillert & Marwitz, 2006). Den konkreten Coaching-Auftrag mit Zielen und Inhalt erteilt immer der Coachee.

Das Deutungsangebot des Coaches, Burnout als starkes Feedback des Körpers anzuerkennen und nicht als Schwäche, unterstützt den Coachee, sich (wieder) als auch kompetent und handlungsfähig zu erleben.

In der Anfangsphase eines möglichen Burnout-Prozesses ist der Handelnde von Idealismus und hohem Engagement geprägt. Der Handelnde hat sehr viele Aufgaben und steckt sich selbst die Ziele so hoch, dass er mit der zur Verfügung ste-

henden Zeit nicht auskommt. Er ist den Aufgaben gegenüber aber so loyal, dass er nicht einfach kürzer tritt und einige Aufgaben abgibt. Wenn dieses Engagement zu Hyperaktivität, häufiger Mehrarbeit, dem Übersehen eigener Bedürfnisse und einem Missverhältnis von Aufwand und angestrebtem Ziel führt, wird im Coaching oft erst einmal der Auftrag: „besseres Zeitmanagement erlangen“ genannt.

Durch Wertschätzung dieses ungewöhnlich starken Engagements und Fragen nach den momentan verfolgten Zielen, kann einem Coachee sein unerbittlicher Anspruch an sich selbst klar werden. Meist kann dann auch das Bedürfnis nach Muße und Entspannung anerkannt werden. Ebenso kann der Wunsch nach Ausgleich durch Sport und Bewegung geäußert werden. Diesbezüglich können nun Ziele entwickelt und konkretisiert werden. „Gesundes und bewusstes Essen“ wird ebenfalls häufig angestrebt. Der Coach sollte den Coachee darin begleiten, die gewünschten Gewohnheitsänderungen als positiv besetzte Ziele zu festigen und dabei die angestrebte Belohnung Erholung, Ausgleich und Genuss erleben zu verankern. Perfektionismus und hohes Leistungsstreben sollten hier außen vor bleiben, um nicht „vom Regen in die Traufe“ zu kommen. Hierbei kann Coaching gutes Feedback leisten. Gute Balance zwischen hohem Engagement und achtungsvollem Umgang mit sich selbst beugt Burnout vor.

Coaching kann als Raum für Reflektion der eigenen (oder fremden) Ansprüche und Glaubenssätze, die das eigene Handeln leiten, genutzt werden. Sich der eigenen Glaubenssätze, die für wahr gehalten werden, bewusst zu werden und den beinhalteten Auftrag zu hinterfragen, kann deutlich entlasten. Der Satz der Tante, der Anerkennend gemeint war: „Du hast ein gutes Herz und siehst immer, wie es anderen geht“, kann auch als lebenslang zu erfüllende Erwartung wirken. Das eigene Wertschätzen dieses Satzes und das Erweitern um die neue Option „Ich achte genau darauf, dass es mir gut geht. Dies ist die Voraussetzung, um auch andere zu sehen“ hat einer Coachee geholfen, den Burnout-Prozess zu verlassen.

Kahlers Konzept der „Antreiber“

Zum Verständnis von Burnout und auch zu seiner Überwindung wird Kahlers 1975 in die Transaktionsanalyse eingeführte Konzept der „Antreiber“ u.a. von Burisch (2010) und Kypta (2011) als sehr hilfreich eingeschätzt.

Die „Antreiber“ stehen für innere Steuerungsmuster unseres Denkens, Fühlens und Verhaltens. Sie entstehen im Kindesalter; im Grunde genommen sind sie die Stimme äußerer Autoritäten (vor allem der Eltern, aber auch prägender kulturelle Werte), deren Ansprüche und Erwartungen an uns wir so sehr verinnerlichen,

dass sie irgendwann integraler Bestandteil unseres Selbst werden. Sie wirken aber einengend und belastend. Folgende fünf grundlegenden Forderungen wurden von Kahler (1975) als „Antreiber“ und „Blockierer“ beschrieben: „Sei perfekt!“, „Streng dich an!“, „Beeil Dich!“, „Sei stark!“, „Mach’s den anderen recht!“.

Dieses Modell kann Coachees helfen, sich über Motive klar zu werden, die zum Burnout-Prozess führen können. Es ermöglicht auch, ein wenig Ordnung in die Stressoren zu bringen. Durch die klare einfache Sprache der „Antreiber“ fühlen sich Coachees angeregt, das Konzept zu nutzen. Sie können die expliziten Forderungen und die impliziten Warnungen der „Antreiber“ reflektieren und identifizieren nicht selten konkrete Stimmen aus ihrer Kindheit. Schon diese Erkenntnis reicht manchmal für eine Wahrnehmungs- und Handlungsveränderung. Viele kommen auch auf die Idee, eigene Leitlinien zum Handeln aufzustellen, die mehr Flexibilität oder Muße erlauben. Burisch (2010) empfiehlt, konkrete Sprüche wie „Ich darf es mir leicht machen – intelligent arbeiten, nicht hart!“ als „Gegengift“ aufzuschreiben. Kypta (2011) regt an, sich selbst individuell passende „Erlaubnisse“ zu geben. Diese können im Coaching erarbeitet und bezüglich echter Entlastung geprüft werden. Auch werden damit häufig Ideale aufgedeckt, die nicht erreichbar sind, zu Selbstüberforderung führen und den Burnout-Prozess mit auslösen. Sich von Idealen zu verabschieden oder sie zu verändern, ist meist schmerzhaft. Begleitendes Coaching kann „Rückenstärkung“ geben – vielleicht auch im wörtlichen Sinne.

Burnout als Kompetenz

Manche Coachees nehmen Coaching erst in Anspruch, wenn sie im Burnout-Prozess bereits Leistungseinbußen, wie Konzentrationsstörungen, Motivationsverflachung, Vergesslichkeit im Alltag oder „Schwarz-Weiß-Denken“ erleben. Oft kreisen die Gedanken um Gesundheit, Energiemangel, Schlaf, Ernährung und Bewegung, werden aber als lästig empfunden. Auch hier ist es als Coach wichtig, ihnen ihr Verantwortungsbewusstsein (für sich und andere) aufzuzeigen. Dieser Burnout-Zustand drückt Kompetenz aus im Sinne, dass das unbewusste Wissen „Stopp“ sagt, um Abgrenzung zu ermöglichen und auf Bedürfnisse aufmerksam zu machen. (Schmidt, 2011).

Wichtig ist, im Coaching klar zu machen, dass der Mensch aus hohem Engagement dorthin gelangt ist, nicht aus Schwäche. Diese Sichtweise ermöglicht, einen „Lichtblick“ zu entdecken: dieselbe Kraft, Energie und Willensstärke, die in den Burnout geführt hat, kann auch genutzt werden, um wieder heraus zu kommen. Diese neue Rahmung erleichtert eine Öffnung für das Ziel, eine persönlich passende Balance zwischen Aktivität und Erholung zu erreichen, und neues Verhalten zu etablieren. Auch lange verschüttete Kompetenzen zur Selbstpflege kön-

nen wiederentdeckt werden und die Erholung ermöglichen. Der Mensch kann sich, begleitet durch den Coach, seiner vorhandenen Lösungsmuster bewusster werden. Auch das Erlernen neuer Verhaltensoptionen wie z. B. konkrete Entspannungstechniken kann durch Ausprobieren angeregt werden. Jeder Mensch hat ein unbewusstes Wissen über seine individuell optimale Gesundheitsbalance. Dies gilt es zu wecken und die individuellen Ressourcen zu aktivieren. Auch ist es hilfreich für eine Erholung und Genesung, wenn der Coachee, das persönliche Entwicklungs- und Wachstumspotential der Krise sehen kann, im Sinne des „Phönix aus der Asche“.

Oft wird davon ausgegangen, dass der gesamte Mensch im Burnout steckt. Im Hypnosystemischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass zurzeit die Seite des Menschen dominiert, die sich ausgebrannt fühlt. Es gibt also noch andere Seiten, z.B. die kraftvolle und die kompetente. Diese Seiten sind ja nicht völlig gelöscht. Die inneren Feedbackprozesse des Menschen haben sich aber zu einem Tunnelblick verengt. Also sieht der Mensch für eine gewisse Zeit nicht mehr alle Kompetenzen, über die er verfügt. (Schmidt, 2011). Perspektivwechsel durch Fokuslenkung oder durch Wechsel der Wahrnehmungsposition in die Metaebene kann im Coaching genutzt werden, um dem Coachee zu ermöglichen, sich von seinen Emotionen zu distanzieren, andere Wahrnehmungsräume zu öffnen, die Lage klarer zu erkennen und aus der Distanz lösungsorientiert entdecken zu können, was er im Moment eigentlich braucht.

Kompetenzentwicklung im Coaching

Kompetenzentwicklung im Zeitmanagement wird nur dann als hilfreich bei Burnout identifiziert, wenn sie individualisiert vorgenommen wird (Burisch, M., 2010). Dieses Thema kann im Coaching im Sinne einer Kompetenzverbesserung zur Stressreduktion angegangen werden, wobei es nicht darum gehen darf, noch mehr Aufgaben unterzubringen. Besser ist hier das Motto: Weniger ist mehr.

Coaching-Ziele im Bereich „Verbesserung der Kommunikationsfertigkeiten“ seien noch erwähnt. Wenn es um konstruktive Gesprächsführung, selbstsicheres Abgrenzen – also auch Nein-Sagen – geht, ist dies auch immer zur Burnout-Prophylaxe oder –Reduktion geeignet, da damit Stress erster und zweiter Ordnung vermieden oder reduziert werden kann. Für Menschen, die sich ganz zurückgezogen haben, kann auch das Zugehen auf Andere eine passende Übung sein, die hilft, wieder mehr persönliche Kontakte zu haben. Genauso kann ein Hobby oder andere Zufriedenheitserlebnisse im Coaching als Ausgleich zum Arbeitsleben angesprochen werden – auch hier wieder spielerisch, ohne in Freizeitstress zu münden.

Indirekt dient Coaching der Burnout-Prävention, wenn Führungskräfte in ihrem

Coaching für konstruktives Führungsverhalten und die Fürsorge gegenüber ihren Mitarbeitenden sensibilisiert werden. Änderungen ihres Verhaltens oder ihrer Sichtweise haben Auswirkungen auf die gesamte Arbeitsumgebung. Auch im „Stressreport Deutschland 2012“ (Lohmann-Haislah, 2012) wird darauf eingegangen, dass Führungskräfte durch ihr Führungsverhalten das Stress-Erleben und die Gesundheit ihrer Mitarbeiter beeinflussen.

Nicht übersehen werden soll, dass begleitendes Coaching auch bei der Rückkehr an den Arbeitsplatz nach einer längeren Fehlzeit genutzt wird.

Grenzen des Coachings bei Burnout

Bei auffälligen Leistungseinbußen, die schon starke Zeichen der Erschöpfung tragen, bei Verzweiflung oder bei starken somatischen Beschwerden wird das, was der Mensch mit Burnout braucht, eine medizinische Behandlung, ein Klinikaufenthalt oder eine Psychotherapie sein. Auf die verschiedenen Hilfsangebote und Behandlungsmöglichkeiten kann hier nicht näher eingegangen werden.

Auch kann ein Coaching nicht persönliche Beziehungen ersetzen. Ein stabiles soziales Netzwerk kann helfen, ein realistisches Maß bzgl. eigener Ziele zu erreichen. Freunde oder die Familie können unterstützen, die eigenen Grenzen anzuerkennen und zu beachten, auch mal „fünf gerade sein zu lassen“. Sie können helfen, eine gute Balance zwischen Engagement und Selbstschutz zu finden. Und nicht zu Letzt macht es Spaß, angenehme Aktivitäten oder Gespräche gemeinsam mit Freunden und Familie zu genießen und damit für Ausgleich, Entspannung und „Zurechtrücken“ eigener Ansprüche zu sorgen.

Diese beiden Bereiche „Behandlung“ und „soziales Netzwerk“ sind weitere eher Individuums bezogene Möglichkeiten, mit Burnout umzugehen. Ein weitaus wichtigerer Bereich sind meines Erachtens die Veränderungsmöglichkeiten in Unternehmen, z.B. durch ein umfassendes Gesundheitsmanagement, mit einer Unternehmenskultur, die in der Transparenz von Abläufen, in Entscheidungsspielräumen, gerechter Bezahlung und Partizipationsmöglichkeiten sichtbar wird (bdp, 2013). Es ist eine kulturelle Wertetransformation weg vom reinen Gewinn- und Leistungsstreben, Beschleunigung und Flexibilisierung sowohl in Unternehmen als auch auf gesellschaftlicher und politischer Ebene hin zu (wieder?) mehr Gemeinschaftssinn und gesellschaftlicher Verantwortung notwendig und beobachtbar. Es wünschen sich wieder mehr Menschen einen „echten Feierabend“ und „Zeit für Gedanken“ (Kunze in Die Zeit, 17.01.2013). Wertetransformationen finden bereits statt, erkennbar zum Beispiel an den Diskursen zu Beteiligung, Inklusion, Nachhaltigkeit oder lokaler Verantwortung. Zu hoffen ist, dass solche Veränderungen auch zu weniger Burnout-Betroffenen führen.

Literatur:

- Bdp, Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2013). *Burnout und chronischer Stress: die Dosis macht das Gift, Pressemitteilung*. http://www.bdp-verband.org/bdp/presse/2013/01_stress.html , 30.01.2013.Zugriff: 20.02.2013.
- Burisch, M. (2010), *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. (4. aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Burisch, M. (2011), in Gunti, P., Interview mit Prof. Burisch, Burnout: Dem Tempo nicht mehr gewachsen. <http://www.myhandicap.de/burnout-syndrom-matthias-burisch.html>, Zugriff am 20.02.2013
- Heinemann, T. (2012, März). *Burnout im historischen Wandel. Von arbeitsbezogenem Stress zu einer Diagnose mit Selbstoptimierungsauftrag*. Präsentiert bei: Stress in der Leistungsgesellschaft. Flexible Systeme zwischen Erholung und Kollaps. Zürich, in: H-Soz-u-Kult, 15.06.2012, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=4270>>. Zugriff: 12.02.2013.
- Hillert, A. & Marwitz, M.(2006).*Die Burnout-Epidemie: Oder Brennt die Leistungsgesellschaft aus?* München: Beck.
- Kahler, T. (1975). Drivers: The key to the process scripts. *Transactional Analysis Journal*, 5 (3), 280-284.
- Kaschka, W. P., Korczak, D. & Broich, K. (2011). Modediagnose Burn-out. Deutsches Ärzteblatt, 108 (46), S. 781 – 787.
- Kunze, A. (2013, 17.01.). Puschendeutschland. Die Zeit, S. 19.
- Kury, P. (2012). Der überforderte Mensch. Eine Wissensgeschichte vom Stress zum Burnout. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kypta, G. (2011). *Burnout erkennen, überwinden, vermeiden*. (3. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Lohmann-Haislah, A. (2012). *Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001): Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Meckel, M. (2011). *Brief an mein Leben. Erfahrungen mit einem Burnout*. (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, G. (2011), im Interview, *Coaching Magazin* , 10-17.

INTERNATIONAL COMPETENCES FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE PRACTITIONERS: AN IAEVG TRANS-NATIONAL STUDY

Elvira Repetto, Prof. Dr. Emerita of Psychology, UNED Madrid; Vice-President of the IAEVG/AIOSP (1995-2003)



Besides a great guidance professional in Germany, he has been an extraordinary worldwide expert of it and he has been one of the best presidents of the IAEVG.

Apart of it I consider he is one of my best friends I have had in my whole life. I join to Bernhard homage from Spain.

Introduction

In the International society of the XXI century, counselors who are direct providers in employment, education, families, communities and other human development settings, are frequently providing services to workers, students, parents, individuals and groups who have been impacted by the globalization, advances in technologies and demographic changes. Regarding working life, the current situation presents a series of specific, more widely extended work conditions. Several authors have outlined some changes that are conditioning working life. These changes can be considered at macro and micro level. At the macro-level these changes include increased globalization, advances in technology and information and demographic changes. These labor conditions require workers to possess adequate personal and professional competencies: on the one hand, to equip them for constant change and, on the other, for their work in cooperation with others. With the recent technological revolution the concept, structure and dynamics of work in organizations have been redefined, as well as the change in the type of tasks, the organizational or intangible technologies and, of course, the competency profile of the members of organizations. Among the changes that have been identified are: greater pressure and competition for productivity; less defined and predictable career pathways; organizational changes by work alliances; greater reliance on temporary work; greater needs to consider self-employment or temporary position; more opportunities for work in different parts of the world; greater emphasis on interpersonal skills and socio-emotional competences; and need for continuous learning with greater emphasis on technological skills.

Globalized society demands workers not only to possess knowledge but also to be skilled for the competencies required for the performance of their general and specific tasks. *It is no longer sufficient to know, or to know how, but also to want to do and to know how to be and to act appropriately.*

Project Summary

The comprehensive career guidance competency framework (IAEVG 2003) describes the knowledge and skills required by career guidance practitioners at all levels, working in all sectors, and working with diverse types of clients. As indicated by Plant (2001, in OCDE 2004) “this type of frameworks can be used to construct qualifications, and training programmes to deliver these, at several levels, reflecting the needs of a differentiated workforce. Comprehensive competency frameworks allow qualifications and training programmes to be developed not only for full-time specialized career guidance practitioners, but also for those, such as career education teachers in schools, who are involved in career guidance for only part of their time, and for support staff such as information officers and community liaison staff. Such frameworks allow a modular structure to be developed for training and qualifications. These contain a core of knowledge and skills to be acquired by all as well as optional elements reflecting needs in different settings and of different types of clients. They can be used to develop standards for both initial training courses and qualifications, and recurrent training programmes”.

It is necessary to point out that various research has been done, made by different associations and organizations, as ACA (American Counseling Association), ASCA (American School Counseling Association), CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training), European Association of Vocational Guidance (Euroguidance), the National Canadian Career Development Foundation and the OECD (Organization for Economy, Cooperation and Development). All of these studies have been developed within the frame of lifelong learning.

Therefore, besides in service and informal training, continuous training modules could be offered also at accreditation systems. Ertelt (1992) proposes some recommendations for the design, implementation and evaluation of continuous training modules for an European dimension that could be adapted with an international scope. The author emphasizes that “the development of modules for training.... is not intended to standardize vocational and further training while neglecting distinctive national characteristics; the aim is rather to harmonize the quality of vocational counselling as a service”. In fact, he recommends that “further qualifications have to build on these, regardless of how high the European dimension is regarded in the States. Consequently, the modules on counselling methods developed will meet with wholehearted or partial acceptance

only if they serve to extend, supplement or evaluate the national curricula at an appropriate level and if they take the entry qualifications of the target group into account” (Ertelt: 4 and 5). He also states that “modules can only be seen as an offer, the contents of which have to be adapted to the specific counselling occupations and the organizational and institutional framework conditions of each Member State.

Our research covers the first two steps that this author proposes for the development of training modules for counselors (Repetto 2008). The first, is the detection of the main tasks to be undertaken by the practitioners and its definition as *focal areas* (main areas) of work, meaning the definition of the occupational profile. The second, is the definition of the *qualification (competencies)* that are necessary to master the required tasks for each area. In this research, something else has been detected: the central and specific competencies for which the protagonists of our study, counsellors from different countries and work settings, are demanding training.

These would be the competencies pointed out as necessary to respond to counsellors training needs at international level, for having been detected significant differences between the training received and the relevance of the competencies. The data analysis presented here belong to the total of the sample, so the competencies training modules that can be elaborated on the bases of these results would be suitable for the design of international programs. Additionally, similar analysis can be done for each country or work setting, being possible to develop ad-hoc training modules depending on each group’s training needs.

Once decided the competencies for which it is necessary to train, the third step would be to detect the *curricular elements* necessary to teach those qualifications. These are the *learning objectives* and the *content*, that must be scientifically related to a science structure, related with the occupation depending on its value for practice, personally related, to develop a personality that is suitable to provide guidance, and socially related, to classify the activities within a social framework. These elements are inserted within continuous *training modules*, defining the learning objectives desired for each one of them. Finally, it is necessary to determine the suitable *methods* to reach the objectives and learning contents, as well as the approximate time needed for the modules. To do so, it is required to wage the importance of various aspect of the work, and use it as a base to identify the percentages of the global time that will be dedicated to training in each country. These percentages must then be modified depending on the results and the didactic and methodological considerations.

In the design and implementation of competency based training modules, some authors consider that those should contain only core competencies. Others,

even acknowledging the value of those competencies, point out that competencies are framed in a specific context and can not be developed outside of it. Pedagogical approaches suggested nowadays are inspired by either one or other tendency. Nevertheless, all of them insist in autonomous, active and personalized learning and the development of competencies through problem solving, in contrast with traditional teaching. But this pathway, that starts with the definition of standards and goes through the development of training programs, must guarantee the transfer of those acquired competencies for practitioners in the fulfillment of his profession, with the final aim of offering quality counselling services that can be accredited. Each phase of the design, implementation and evaluation of counselor training programs based on international competencies must be carefully revised, if we want that counselors deliver a competency based service. Thus, it is important that, along with the definition of the standards, counselors are provided with information on how to organize their work upon those standards; it is not enough to deliver training, as it must be guaranteed that this training has an effective implementation.

As pointed by the Second Report of the Research about Vocational Training in Europe, "Train and Learn for the Professional Competency" , (CEDEFOP, 2002), our certification systems are changing. The capacity of traditional degrees to train in the real professional competencies is questioned, and new models and systems appear for non formal learning validation. Nowadays, certification is being considered a component of the training system, from which it has to be independent. In the search of the most appropriate method to train and evaluate the competencies, a relevant place is given to systems that allow to wage the capacity to apply the competencies over the way to obtain them.

This method leads to new ways of knowledge and training in competencies, that allow to detect, in one hand the specific ones, and in the other, to identify, with enough level of generalization the widest possible range of capacities. Thus, right now new models of certification and training are proposed, ways that try to recognize different ways to access knowledge, as it is training through work experience and non formal learning. However, although the viability and reliability of non formal learning can be registered through technical or instrumental criteria, the legitimacy and authenticity of those competencies must be guaranteed normatively. (CEDEFOP, 2002, p. 9)

In this way, Pérusse, Goodnough y Noël (2001) developed a study to investigate the scope of National Standards implementation in Counselling Programmes that the American Association of School Counselling was using in the preparation of counsellors in the United States. The study shows, in one hand, that for each seven training programs evaluated in the study, only one included national stan-

dards, as a central element in its curriculum, and only one of three counsellors used the standards for his/her work. On the other hand, they found that, if counsellor training programs use the standards in an inconsistent way, or for only one or two half hour courses, future professionals did not incorporate them in the practice of their work. Finally, these authors facilitate a set of actions that counsellors can undertake to encourage others in the relevance of National Standards. Among those, must be highlighted the ones that apply to International Standards, such as the need for practicum supervisors to incorporate the standards in the practice and that the hiring committees for counsellors consider the mastering of the international standards as a must to be hired.

The comprehensive guidance competency framework presented in this paper describes the knowledge and skills required by guidance practitioners at all levels, working in all sectors, and working with diverse types of clients. The knowledge, attitudes and skills that counsellors have gained through international competencies based training modules are applied into quality guidance delivery practices that might lead to career guidance service international accreditation. Licensing is thus a significant part of the path to counsellor professionalization, and service accreditation, a guarantee of transparency to clients that includes a lengthy quality assurance process: direct inspection of the premises, of the curriculum or staff qualifications.

In this way, the IAEVG Ethical Standards call for special qualifications standards and declare as an ethical responsibility (IAEVG 1995):

- that IAEVG members be aware of and inform administrators, legislators and others of the accepted qualifications and training expectations of competent practitioners of educational and vocational guidance and counseling services;
- that IAEVG members obtain the initial training and maintain a process of continuous learning in those areas of knowledge and skills required by the profession to be a qualified and competent practitioner of educational and vocational guidance.
- Further, IAEVG members are responsible for monitoring and maintaining their professional competencies and for pursuing training on a periodic basis to ensure that they are able to provide competent services to culturally diverse clients and to effectively use new theories and intervention techniques, computer applications and assessment processes.

Finally, about some years ago, the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) and the National Board for Certified Counsellors International (NBCC-I) formed a task force to explore the creation of an international credential to acknowledge practitioners who have obtained the compe-

tencies, developed by the IAEVG research group under the lead of Elvira Repetto (Repetto 2008) and agreed by the IAEVG General Assembly in 2003 (IAEVG 2003). These activities have resulted in the establishment of the EVGP Credential (Educational and Vocational Guidance Practitioner) which can be obtained through IAEVG, and in an accreditation of IAEVG approved training courses (www.iaevg.org).

References

- CEDEFOP (2002) (Ed.): Descy, P. & Tessaring, M., Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: Synthesis report. Luxembourg.
- Ertelt, B. J. (1992). Continuing training modules on a European dimension - educational and didactic recommendations for trainers of vocational counselors. Unrevised paper. Berlin, October.
- IAEVG (1995). IAEVG Ethical Standards (<http://www.iaevg.org>)
- IAEVG (2003). International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. (<http://www.iaevg.org>)
- IAEVG (n.d.). Credential—Educational and Vocational Guidance Practitioner (EVGP). (<http://www.iaevg.org>)
- Organization for Economic Co-operation and Development (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris, FR: Author.
- Pérusse, R., Goodnough, G. & Noël, C., (2001). Use of the National Standards for School Counseling Programs in Preparing School Counselors. *ASCA. Professional School Counseling*. 5:1 October
- Plant, P. (2001). *Quality in Career Guidance*. Paper prepared for an OECD Review of Politics for Information, Guidance and Counselling Services. OECD. November 2001.
- Repetto, Elvira (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: an IAEVG trans-national study. Volume 8, Issue 3, November, 135 - 195.

QUALITÄT IN DER BERATUNG - ECKPUNKTE EINES GESAMTKONZEPTS

Prof. Dr. Christiane Schiersmann und Dr. Peter C. Weber, Ruprecht - Karls Universität Heidelberg



Persönlich kennengelernt habe ich Bernhard Jenschke 2004 im Fahrstuhl auf einer Konferenz und es hat sich sofort ein sehr angenehmes Gespräch entspannt, typisch für die Aufgeschlossenheit und Neugier von Bernhard Jenschke. Seither wuchsen immer mehr gemeinsame Verbindungen und Aktivitäten, die alle mit dem Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung verwoben sind. Insbesondere zählte hierzu die gemeinsame Arbeit im Vorstand des Nationalen Forums Beratung und im Projekt zur Qualität und Professionalität der Beratung. Ich habe die sehr kompetente, menschliche, vertrauensvolle, zuverlässige, sich kümmernde, ausgleichende und doch engagierte Art von Bernhard Jenschke bei dieser gemeinsamen Arbeit außerordentlich schätzen gelernt.



Bernhard Jenschke habe ich im Jahr 2004 im Rahmen meiner Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft für den Masterstudiengang Beratungswissenschaft kennen gelernt. Bernhard Jenschke hat den Aufbau dieses Studienganges, dessen Beirat er seit der Gründung angehört, sowie verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die wir am Institut durchgeführt haben, eng begleitet. Zu nennen sind hier insbesondere die Expertise zur „Qualität und Professionalität in der Beratung“, die im Rahmen des Innovationskreis Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein wichtiger Initialpunkt für viele der Folgeaktivitäten war, die wir heute zusammen verfolgen. In besonders guter Erinnerung ist mir die Zusammenarbeit während des „EU Joint-Action-Projektes“ zum Aufbau nationaler Foren für Beratung in den Jahren 2004-2006, in dem Bernhard Jenschke Deutschland vertreten hat und ich an seiner Seite mitarbeiten durfte. In all diesen Kontexten habe ich sehr von seiner großen Erfahrung profitiert. Aber nicht nur der unglaublich reiche fachliche Hintergrund, auch das nicht ermüdende kulturelle Interesse und die Zuneigung zu den Menschen aller Kulturen und Länder sind Charakteristika, die Bernhard Jenschke für mich zu einem wichtigen Vorbild machen.

1. Einleitung

Den Kontext der folgenden Ausführungen¹ stellen die Projekte „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (im Folgenden: „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“, 2009-2011) sowie „Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Implementierungsstrategien und wissenschaftliche Fundierung“ (im Folgenden: „Implementierungsstrategien und wissenschaftliche Fundierung“, 2012-2014) dar. Die beiden Projekte wurden bzw. werden vom Nationalen Forum Beratung und der Universität Heidelberg, Institut für Bildungswissenschaft, gemeinsam durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.² Anlass für diese Projekte sind die wachsende Bedeutung von Beratung in diesem Feld und die damit verbundenen erhöhten Ansprüchen an qualitativ gute Beratung.

In diesem Beitrag steht nicht die detaillierte Darstellung der einzelnen (Zwischen-)Ergebnisse im Vordergrund (vgl. dazu Schiersmann/ Weber 2013). Vielmehr wird konzeptionell ausgeführt, welches Verständnis von Qualität den beiden Projekten bzw. Projektphasen zugrunde liegt, und eher knapp skizziert, welche Arbeitsschritte initiiert wurden, um dieses umzusetzen. Die Ausgangsüberlegung besteht in der These, dass es sich bei Qualität nicht um eine objektive Größe handelt, sondern um ein relationales und inhaltlich zu bestimmendes Konzept, das auf verschiedenen Systemebenen zu verorten ist. Qualität ist dem zu Folge das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den relevanten Akteuren. Diese Auseinandersetzung wird auf verschiedenen Ebenen geführt und ist mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen verknüpft: So steht auf der gesellschaftlichen Ebene der Prozess der Professionalisierung des Feldes im Mittelpunkt. Auf der organisationalen Ebene geht es um Qualitätsmanagement bzw. Qualitätsentwicklung. Auf der Ebene der Individuen, d.h. der beratenden Personen, spielen deren Kompetenzen als Kern von Professionalität eine zentrale Rolle. Um die Qualität in der Beratung nachhaltig zu entwickeln, wurden im Projekt Aktivitäten auf allen drei Ebenen entfaltet und möglichst intensiv miteinander vernetzt.

2. Qualität als relationales, inhaltlich zu bestimmendes und auf verschiedenen Ebenen zu verortendes Konzept

Qualität wurde und wird in der Diskussion häufig mit objektiven Kriterien in Verbindung gebracht: Ein Produkt oder eine Dienstleistung *hat* eine bestimmte Qualität. Die neuere Qualitätsdiskussion ist allerdings durch einen Qualitätsbegriff gekennzeichnet, der Qualität nicht absolut versteht, sondern in *Relation zu Erwartungen*. Dies spiegelt sich z.B. in der Definition der ISO-Normen wieder. Dort wird Qualität definiert als „die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswer-

ten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (Deutsches Institut für Normung 2000). Mit dieser offenen Formel wird nicht die konkrete inhaltliche Qualität der Leistung bestimmt. Vielmehr wird die Notwendigkeit der Aushandlung eines gemeinsamen Verständnisses und der Ausgestaltung der Leistung markiert. Dabei wird insbesondere die Erfassung der Sicht des Kunden hervorgehoben. Eine solche offene Qualitätsformel erscheint für Beratungskontexte dann sinnvoll, wenn gleichzeitig festgelegt wird, wo und wie solche Konkretisierungen stattfinden und wenn klar herausgearbeitet wird, dass für öffentliche Güter (wie Beratung, Bildung u.a.) der Kunde nicht alleine der Bezugspunkt sein kann, um diese Spezifikation vorzunehmen.³ Vielmehr müssen professionelle bzw. wissenschaftliche Fundierungen hinzukommen.

Erforderlich für eine Verständigung über Qualität ist eine Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Systemebenen (s. Abb. 1), die im Projekt „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“ angestrebt wurde: Auf der gesellschaftlichen Ebene ist vorrangig das Setzen von Rahmenbedingungen angesiedelt, d.h. es können Regulierungen vorgenommen werden, die Qualität fördern oder überwachen sollen.

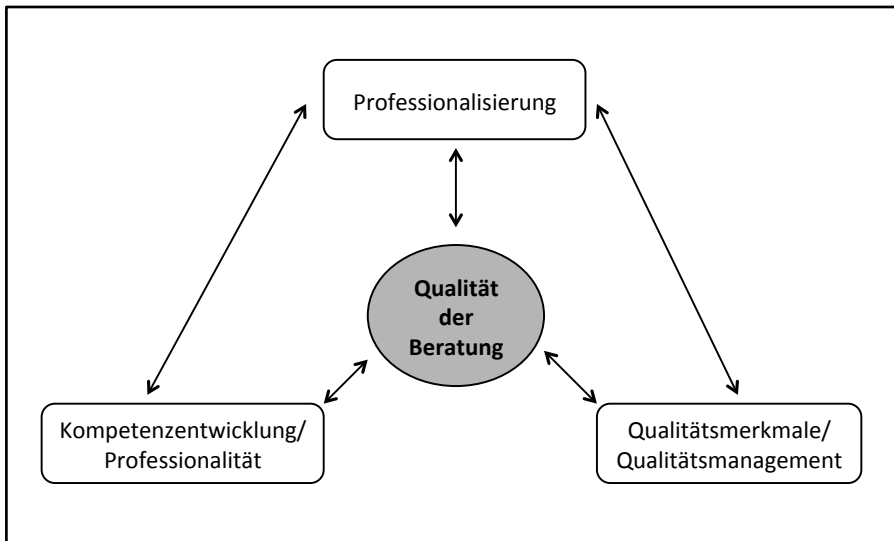


Abb. 1: Qualität als relationales Konzept und Ergebnis eines Aushandlungsprozesses

Die organisationale Ebene schafft die konkreten Rahmenbedingungen, unter denen Beratung angeboten und realisiert wird und die individuelle Ebene umfasst die Realisierung von Beratungsprozessen (im Zusammenwirken der Beratenden und der Ratsuchenden). Hier wird die Prozessqualität der anspruchsvollen sozialen Dienstleistung Beratung im engeren Sinn bestimmt.

Bei der konkreten Ausgestaltung von Qualität beteiligen sich die jeweiligen Akteure auf den verschiedenen Ebenen in unterschiedlichen Rollen am Diskurs. Maßgeblich bestimmen Ratsuchende und Beratende im konkreten Prozessgeschehen die Qualität der Beratung. Beratende können neben der Gestaltung der unmittelbaren Beratungsprozessebene auch auf der organisationalen Ebene, z.B. in kollegialem Austausch daran mitwirken, die Qualität zu beeinflussen. Sie können sich auch auf der gesellschaftlichen Ebene in Verbänden engagieren, in denen aus professioneller Perspektive z.B. Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Beratenden entwickelt werden. Organisationsvertreter sind vorrangig dafür verantwortlich, aus der Perspektive des Anbieters geeignete Rahmenbedingungen und Strategien für die jeweiligen Angebote zu entwickeln. Gleichzeitig agieren sie auf der politischen Ebene, wenn sie z.B. lokal am (fach-)politischen Diskurs zur Bereitstellung nötiger Mittel beteiligt sind. Auf gesellschaftlicher Ebene sind es z.B. fachpolitische Akteure (Ministerien, Parlamentsvertreter, Sozialpartner, Fachverbände u.a.), die Einfluss auf die Diskussion um die Bedeutung oder die Eckpunkte für die Ausgestaltung von Beratungsangeboten und deren Qualität nehmen.

Es ist naheliegend, dass zur nachhaltigen Optimierung der Qualität von Beratung auf allen drei Ebenen Aktivitäten initiiert werden müssen und Veränderungen auf einer der Ebenen Veränderungen auf den anderen Ebenen stimulieren. Der internationale Vergleich etablierter oder in Etablierung befindlicher Qualitätsmodelle zeigt, dass bisher die wenigsten Modelle systematisch alle drei Systemebenen angemessen berücksichtigen. Vorrangig wird die organisationale Ebene adressiert, während die beiden anderen Ebenen vernachlässigt werden (vgl. Weber 2012, S. 392ff.).

4. Theoretische Diskurse auf den verschiedenen Systemebenen

Der Verständigungsprozess wird dadurch erschwert, dass auf den unterschiedlichen Systemebenen verschiedene theoretische Fachdiskurse eine Rolle spielen: die Diskussion um Professionen bzw. Professionalisierung (auf der gesellschaftlichen Ebene), um Qualitätsmanagement (auf der organisationalen Ebene) und um Kompetenzen als Kern der Professionalität von Beratenden (auf der individuellen Ebene).

4.1 Professionalisierung als gesellschaftlicher Entwicklungsprozess

In der (berufs)soziologischen Diskussion um Professionen dominierte in den 1960er Jahren die strukturfunktionalistische Auffassung, basierend auf den Arbeiten von Parsons (1965), denen zufolge Professionen ein Ausdruck der Rationalitätssteigerungen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess sind. Diese Debatte wurde zu Beginn der 1970er Jahre weitergeführt, u.a. von Hartmann (1972) und Hesse (1972). Diesem Ansatz zu Folge geht es bei Professionen um Tätigkeiten, die mit zentralen existentiellen Bezügen des Menschen verknüpft sind und denen klassische Fakultäten der Universität mit ihren jeweiligen Wissenssystemen entsprechen: Disziplinär geht es um die Theologie, die Medizin und die Jurisprudenz, in Bezug auf die Professionellen um Geistliche, Ärzte und Juristen. Diese Professionen verfügen jeweils über ein Wissenssystem, das einen zentralen Aspekt des menschlichen Lebens in der Gesellschaft betrifft. Die entsprechenden Wissenssysteme beanspruchen hohe Allgemeinheit, d.h. sie sind auf viele situative Kontexte professionellen Handelns hin spezifizierbar (vgl. Stichweh 1996, S. 54).

Bei diesem Ansatz steht die Beschreibung der gesellschaftlichen Funktionen von Professionen und ihrer Merkmale im Mittelpunkt. Das strukturfunktionalistische Modell konzentriert sich auf die Legitimation eines sozialen Status innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie. Eine Profession zeichnet sich diesem Ansatz zu Folge neben der hohen Systematisierung des Wissens durch ein hohes Sozialprestige aus. Der Ansatz wird daher auch als merkmalththeoretisch und indikatorentheoretisch bezeichnet (vgl. Dewe u.a. 2001). Zu den Merkmalen von Professionen in diesem Verständnis zählen (vgl. Daheim 1992, S. 21f.; Hesse 1968):

- eine akademische Spezialausbildung, in der abgesicherte Wissensbestände angeeignet werden,
- ein hoher gesellschaftlicher Nutzen der Arbeit,
- eine Orientierung an ethischen Standards,
- eine altruistisch motivierte Tätigkeit,
- ein selbstverwalteter, disziplinarisch überwachter Berufsverband und
- durch den Berufsverband festgelegte Standards für Prüfungen und Zulassungen.

Mit dem Begriff „Profession“ wird folglich auch die institutionelle Abgrenzung und Absicherung einer Berufsgruppe hervorgehoben. Außerdem wird mit den Merkmalen die Sicherung einer gewissen Autonomie gegenüber den Einschätzungen und Beurteilungen der Leistungen betont.

Kritisch ist gegenüber diesem attributionstheoretischen Ansatz anzumerken, dass es sich um ein eher statisches Konzept handelt. Der Begriff Profession bezeichnet einen mehr oder weniger erfolgreich abgeschlossenen Prozess auf der Makroebene. Der Ansatz gibt keine Auskunft darüber, wie sich der Prozess der Entstehung einer Profession vollzieht. Damit kann das Konzept zugleich als vergangenheitsorientiert charakterisiert werden: Es ist fraglich, ob von historisch identifizierten Attributen auf aktuell oder zukünftig relevante Merkmale sozialer Dienstleistungen geschlossen werden kann. Neuere Untersuchungen zeigen, dass auch klassische Professionen in Bezug auf einzelne Attribute unter Veränderungsdruck geraten (vgl. Freidson 2001). So werden z.B. derzeit einzelne diagnostische Aufgaben von der eigentlichen Tätigkeit des Arztes abgespalten. Der Ansatz vernachlässigt zudem die konkrete Handlungsebene und enthält dem zu Folge keine Kriterien dafür, was als professionelles Handeln gelten kann (vgl. Meuser 2005, S. 263). Schließlich sind viele Tätigkeiten, die im Laufe der Zeit eine ähnliche Relevanz für die Gesellschaft aufweisen und die ähnlichen Anforderungen und Ansprüchen wie klassische Professionen unterliegen (wie die Beratung), weit davon entfernt, im beschriebenen Sinn Professionen zu werden. Trotzdem besteht die Herausforderung, diese anspruchsvollen, nicht standardisierbaren Dienstleistungen auf hohem Niveau zu erfüllen.

Im Gegensatz zu dem statischen Konzept der Profession bezeichnet das der *Professionalisierung* einen Prozess, der sich auf der gesellschaftlichen Ebene auf den Entwicklungsprozess einer Berufsgruppe bezieht. Es geht z.B. um die Festlegung von Qualitätsstandards für die Ausbildung und für die Ausübung eines Berufs, d.h. um die Standardisierung der Handlungskonzepte und Verfahrensweisen. Die berufs- bzw. verbandspolitische Perspektive zielt auf eine Absicherung der Berufsgruppe und ihrer Position im Markt, z.B. indem durch festgelegte Qualitätskriterien Konkurrenten ausgegrenzt werden.

Dabei haben rechtliche, staatliche, wissenschaftliche oder andere Instanzen in vielen Fällen stärkeren Einfluss auf diesen Prozess als die Mitglieder einer Berufskultur selbst (vgl. Nittel 2002, S.255).

In Anlehnung an Nittel (2010, S. 44) lassen sich folgende Dimensionen der Professionalisierung unterscheiden, deren Realisierung im Folgenden für den Bereich der Beratung skizziert werden:

- *Institutionalisierung* im Sinne eines flächendeckenden Vorhandenseins von Anbietern und einer konsolidierten Trägerstruktur, die auch für die Kunden (Ratsuchenden) transparent ist

Diesbezüglich ist für den Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung anzumerken, dass der in den 1980er Jahren starke Ausbau der Angebots-

struktur neben dem Pflichtangebot der Agenturen für Arbeit aufgrund der Finanznöte von Kommunen und Ländern zum Erliegen gekommen ist. Es werden zwar immer wieder einzelne Modellprojekte aufgelegt, aber eine konsolidierte Strategie des Ausbaus ist trotz wachsender Bedeutung von Beratung nicht zu beobachten. Das Spektrum der Anbieter und Träger ist extrem heterogen.

- *Verberuflichung* im Sinne der Substitution von okkasionellen oder nebenberuflichen Formen der Beschäftigung durch Hauptberuflichkeit

In Bezug auf die Beschäftigungssituation ist zu konstatieren, dass Beratung häufig nur als Teilaufgabe neben anderen Aufgabenschwerpunkten wahrgenommen wird und Beschäftigungsverhältnisse oft befristet sind.

- *Verrechtlichung* im Sinne einer juristischen Absicherung und Kodifizierung des gesellschaftlichen Mandats

In Bezug auf diesen Aspekt stellt sich die Situation in der Beratung sehr unterschiedlich dar, da extrem zersplitterte Zuständigkeiten, u.a. auf der Ebene des Bundes, der Länder und Kommunen, vorzufinden sind.

- *Akademisierung* der Aus- und Weiterbildung

In Bezug auf die Akademisierung ist zu beobachten, dass sich anspruchsvolle, in Kooperation mit Universitäten stattfindende Fortbildungsangebote verbreiten und auch verschiedene beratungsrelevante Studiengänge entstanden sind. Davon, dass alle Beratenden einen einschlägigen Studiengang absolviert hätten, sind wir aber noch sehr weit entfernt, wenngleich betont werden muss, dass wohl die meisten professionellen Beratenden über einen akademischen Abschluss verfügen.

- *Verwissenschaftlichung* im Sinne des Vorhandenseins abgesicherten und differenzierten wissenschaftlichen Wissens

In Bezug auf die Verwissenschaftlichung ist hervorzuheben, dass Forschungsaktivitäten in diesem Feld allmählich zunehmen, eine (interdisziplinäre) Beratungswissenschaft aber noch am Anfang steht.

Der Prozess der Professionalisierung umfasst folglich die Verknüpfung mehrerer, komplex miteinander verschachtelter Dimensionen kollektiven Handelns. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Ungleichzeitigkeiten und Blockaden immer dann als hoch einzustufen, wenn die verschiedenen Prozessebenen nicht in eine vergleichbare Richtung zielen, sondern gegenläufige Bewegungen entstehen. Eine günstige Konstellation kann entstehen, wenn die Ebenen sich „wechselseitig befruchten und individuelle Prozesse der Professionalisierung so-

wie kollektive Abläufe den beruflichen Rollenträgern als Einzelperson und der sozialen Welt der Berufskultur gleichermaßen ein Zuwachs an Macht, materiellen Entschädigungstendenzen und Ansehen in der Gesellschaft ermöglichen“ (Nittel 2010, S. 44). Solche „günstigen Konstellationen“ stellen allerdings eher den Ausnahmefall dar, während Verwerfungen als Regelfall einzustufen sind. Gleichwohl lässt sich insgesamt konstatieren, dass Professionalisierung für das Feld der arbeitsweltbezogenen Beratung bisher höchstens ansatzweise realisiert ist.

Dennoch ist Nittel (2010, S. 45) in der Einschätzung zuzustimmen, dass es wenig Sinn macht, von zugespitzten Defizitszenarien auszugehen, zumal diese den negativen Effekt der Verstärkung des tendenziell negativen Selbstbildes der Berufskultur in sich bergen. Die gegenwärtige Situation kann auch als widersprüchliche Einheit von Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen charakterisiert werden: Einerseits hat Beratung aufgrund der kulturellen Aufwertung individueller Problemlösungen in den letzten 10 bis 20 Jahren einen deutlichen Rückenwind zu verzeichnen, andererseits hat sich dies noch nicht nachhaltig auf die öffentliche Reputation bzw. materielle Entschädigungschancen ausgewirkt. Die Tendenzen zur Individualisierung scheinen - vergleichbar dem Feld der Erwachsenenbildung - in der Berufskultur hochentwickelt, wohingegen die Neigung zur Solidarisierung nur schwach ausgebildet ist (vgl. Nittel 2010 S. 47).

Das Projekt „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“ hat durch die Einbeziehung der unterschiedlichen Akteure Professionalisierungsstrategien gestärkt. So wurden die Qualitätsmerkmale, ein Qualitätsentwicklungsrahmen und ein Kompetenzprofil in zwei Expertengruppen erarbeitet. Ein Koordinierungsbeirat, in dem die gesellschaftlichen Akteure vertreten waren (u.a. Ministerien, Sozialpartner, Kammern, relevante Verbände) hat diesen Prozess konstruktiv begleitet und für eine Rückkoppelung in die jeweiligen Mitgliedseinrichtungen gesorgt (vgl. Schiersmann/Weber 2013).

4.2 Qualitätsmerkmale und Qualitätsmanagement als Grundlage für organisationsbezogene Qualitätsentwicklung

Der Diskurs, der auf Qualitätsaktivitäten auf der organisationalen Ebene fokussiert, spielt sich vor allem in den Debatten um Qualitätsmanagementkonzepte ab, die vorrangig prozessual angelegt sind (z.B. ISO, EFQM). Eine solche Engführung sollte im hier verfolgten Ansatz vermieden werden. Darum wurden im Rahmen der genannten Projekte neben einem Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) als offenem Rahmen für Qualitätsentwicklung inhaltliche Qualitätsmerkmale (QMM) entwickelt und erprobt. Die QMM werden von den Organisationen dabei

nicht einfach übernommen, sondern es erfolgt im Rahmen des QER eine eigenständige Auseinandersetzung damit, wobei die Organisationen Schwerpunkte, Stärken und Handlungsbedarfe identifizieren. Dies geschieht in einem organisationsspezifischen und weitgehend selbstorganisierten Prozess, der durch den Qualitätsentwicklungsrahmen angestoßen und begleitet wird. Dieser eröffnet Perspektiven für organisationales Lernen und organisationale Entwicklung und zielt darauf ab, die Fähigkeiten und Routinen der Organisation und ihrer Mitarbeiter zur Weiterentwicklung der Beratungsqualität zu erhöhen und dabei an den jeweiligen Bedingungen und Ressourcen anzusetzen. Dabei wird den Beratungseinrichtungen Unterstützung von außen durch Workshops, begleitende Materialien und externe Beratung bei Bedarf angeboten, um beispielsweise ungewohnte Blickwinkel einzunehmen, bestehende Muster zu hinterfragen und neue Kompetenzen aufzubauen.

4.3 Kompetenzen als Kern von Professionalität

Der strukturfunktionalistische Ansatz zur Professionstheorie wurde - zumindest in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion mit einem Schwerpunkt auf der Erwachsenenbildung - neben der Orientierung am Professionalisierungsprozess abgelöst durch eine Debatte, die weniger die sozialen und ökonomischen Dimensionen der Verberuflichung in den Mittelpunkt rückt, sondern stärker die Strukturprobleme und Logik des spezifischen Handelns in den sozialen Dienstleistungsberufen (vgl. Dewe/Feistel 2010, S. 86). Damit gerät der Begriff der Professionalität seit den 1980er Jahren in das Blickfeld. Professionalität beschreibt kompetentes berufliches Handeln (vgl. Nittel 2000, S. 70f.), d.h. Professionalität besteht darin, Handlungen auf der Basis gesicherter und innerprofessionell geteilter Wissensbestände und Fähigkeiten kompetent ausführen zu können (vgl. Miege 2005, S. 342ff.). Der Fokus ist hier auf die spezifischen Anforderungen an beruflich handelnde ‚Wissensarbeiter‘ im Umgang mit Menschen gerichtet (vgl. Dewe/Feistel 2010, S. 87). Professionalität steht in einem engen Verhältnis zu der Frage, was gute Beratung ist. Der Begriff der Professionalität zielt folglich primär auf das individuelle Vermögen der Handelnden, d.h. hier der Beratenden. Die Kompetenzen der Handelnden stellen damit den Kern von Professionalität dar. Professionalität setzt weiter voraus, dass nicht nur der einzelne Berater weiß, wie er kompetent handelt, also wirkungsvoll Probleme lösen kann, sondern, dass es professionsintern einen allgemeinen Wissensaustausch darüber gibt, was professionelles Handeln ausmacht. Dies bedeutet, dass auch auf dieser Ebene der Diskurs und Aushandlungsprozess der relevanten Akteure eine große Rolle spielt.

Im Rahmen der ersten Phase des Projektes wurde unter Einbezug einer Expertengruppe ein Kompetenzprofil für Beratende entwickelt (vgl. Schiersmann/ Weber 2013). Dieses ermöglicht es u.a. Beratenden, ihre eigenen Kompetenzen ein-

zuschätzen; für Beratungsorganisationen stellt es eine Orientierung bei der Personalauswahl und -beurteilung dar; Ratsuchenden kann es helfen, beraterische Kompetenz zu erkennen. In der zweiten Projektphase wird das Kompetenzprofil weiter konkretisiert, und darauf aufbauend werden Instrumente zur Kompetenz-erfassung entwickelt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Mit dem Projekt „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“ konnten in der ersten Phase wichtige Anregungen für die Professionalisierung des Feldes gegeben und konkrete Aktivitäten für die Qualitätsentwicklung auf der organisationalen Ebene angestoßen werden, wobei neben einem Qualitätsentwicklungsrahmen im Sinne eines Qualitätsmanagementansatzes auf einer Metaebene auch inhaltliche Qualitätsmerkmale gemeinsam mit Experten entwickelt und in 19 Beratungsorganisationen erprobt wurden. Auf der individuellen Ebene diente das ebenfalls im Expertenkreis entwickelte Kompetenzprofil dazu, konkreter zu definieren, was als Kern von Professionalität in diesem Feld anzusehen ist. In der noch laufenden zweiten Phase des Projekts geht es u.a. zum einen darum, wiederum im Rahmen eines offenen Koordinierungsprozesses zu prüfen, inwiefern aus den Qualitätsmerkmalen inhaltlich festgelegt Qualitätsstandards entwickelt werden können und dadurch der Professionalisierungsprozess weiter vorangebracht werden kann. Außerdem wird das organisationale Konzept der Qualitätsentwicklung in einer im Vergleich zur ersten Projektphase erweiterten Erprobung geprüft. Die Entwicklung von Kompetenzerfassungsinstrumenten soll u.a. dazu beitragen, Kompetenzen in diesem in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung noch vergleichsweise wenig strukturierten Feld anzuerkennen, zu würdigen und weiter zu entwickeln.

Anmerkungen:

1 Eine ausführlichere Fassung der folgenden Argumentation findet sich bei Schiersmann/Weber 2013.

Vgl. Näheres zum Gesamtprojekt: www.beratungsqualitaet.net

2 Vgl. Näheres zum Gesamtprojekt: www.beratungsqualitaet.net

3 Dies gilt im Prinzip für alle Produkte und Dienstleistungen; insofern ist die ökonomisch orientierte Position verkürzt, da sie z.B. die inhaltliche bzw. sachliche Sicht z.B. der ingenieurialen Seite vernachlässigt.

Literatur:

Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machtheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 21-35.

Deutsches Institut für Normung (2000): DIN/EN/ISO 9000:2000. Berlin.

- Dewe, B./Ferchhoff, W./ Scherr, A./Stüwe, G. (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim/ München.
- Dewe, B./Feistel, K. (2010): Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hof, Ch./ Ludwig, J./ Schäffer, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.-27. September 2008 an der Freien Universität Berlin. Hohengehren, S. 86-98.
- Freidson, E. (2001): Professionalism: The third logic. Cambridge.
- Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Th./Sprondel, W.H. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 36-52.
- Hesse, H. A. (1968): Berufe im Wandel : Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart.
- Hesse, H. A. (1972): Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart.
- Meuser, M. (2005): Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 253-264.
- Mieg, H. (2005): Professionalisierung. In: Rauner, F. (Hrsg.) Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 342-349.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Bielefeld.
- Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession. Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In: Kraul, M./ Marotzki, W./ Schweppe, C (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253- 286.
- Nittel, D. (2010): Verwerfungen im unvollständigen Projekt der Professionalisierung. Ein Zwischenruf. In: Hessische Blätter 1, S. 44-55.
- Parsons, T. (1965): Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. In: König, R./ Tönnemann, M. (Hrsg.): Probleme der Medizin. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 3, S. 10-57.
- Schiersmann, Ch./Weber, P (Hrsg.) (2013): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung II. Bielefeld (im Druck).
- Stichweh, R.(1996): Professionen in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W.(Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M, S. 49-69.
- Weber, P. (2012): Qualität in der arbeitsweltlichen Beratung - eine Untersuchung von Qualitätsmerkmalen, Qualitätsmodellen und eines Netzwerks zu deren politischen Implementierung in Europa unter Berücksichtigung der Theorie der Selbstorganisation. Heidelberg. Dissertation.

KAPITEL FÜNF - CHAPTER FIVE

Kooperation und Koordination für eine Politik lebensbegleitender Beratung

Cooperation and coordination for lifelong guidance policy



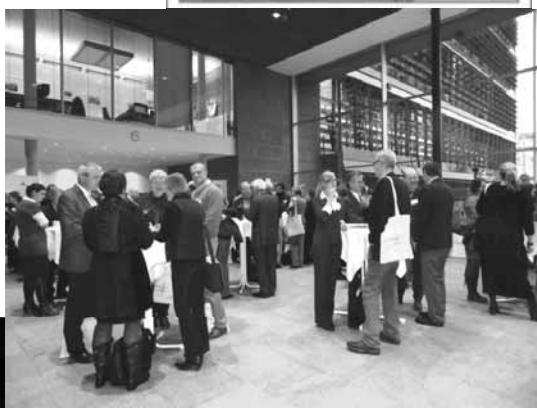
Im Dialog mit der Politik

Oben links: Gründung des *nfb* 27.9.2006, Berlin

Rechts oben: ELGPN-Treffen in Zaragoza 2010

Unten links: am *nfb* –Stand mit Frau Haugg und Judith Fröbing

Unten: Konferenz und Podiumsdiskussion „Perspektiven guter Beratung“, 19.1.2012, Berlin



WAS KANN GUTE BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG IM KONTEXT LEBENSLANGEN LERNENS LEISTEN?

Kornelia Haugg, Leiterin der Abteilung „Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung;

Carmen Lanfer, Referentin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat „Lebenslanges Lernen“



Mit Bernhard Jenschke verbindet mich eine inzwischen mehrjährige Zusammenarbeit in verschiedenen Projekten, in denen er das Bundesministerium für Bildung und Forschung durch sein reiches Erfahrungswissen, seine Kompetenz und seine zahlreichen nationalen wie internationalen Kontakte unterstützt und stets bereichert hat. Dafür ein herzliches Danke schön!



Auch die kleinste Ungenauigkeit in einem Text noch aufzuspüren und zum Besseren hinzuwenden, stets im Sinne der Sache zu argumentieren und dies mit viel Energie, Geduld und Fachwissen, all das zeichnete meine Zusammenarbeit mit Bernhard Jenschke aus. Sein langjähriges und umfassendes Engagement für die Bildungs- und Berufsberatung sowohl in Deutschland als auch international ist mehr als beachtlich. Gratulation dazu und natürlich zu seinem Geburtstag.

Bildungsberatung hat im Kontext Lebenslangen Lernens unzweifelhaft zentrale Bedeutung. Denn: Sie überbrückt die Lücke zwischen Bildungsangebot und Bildungsbedarf. Sie kann Bildungsbedarfe konkretisieren helfen oder gar wecken. Doch: Bildungsberatung ist eine noch immer zu wenig bekannte Dienstleistung. Zwar fehlen in Deutschland repräsentative Studien zur nachhaltigen Wirkung von Bildungsberatung und auch darüber, inwieweit es sich „auszahlt“, Bildungsberatungsangebote in Anspruch zu nehmen. Studien aus Nachbarländern und regional bezogene Untersuchungen (z.B. im Rahmen der „Lernen vor Ort“-Kommunen) verweisen aber darauf, dass sie für die Nutzerinnen und Nutzer wichtige Impulse für ihre weiteren Bildungs- und Berufsentscheidungen gibt.

Grund genug, genauer hinzuschauen, was gute Bildungs- und Berufsberatung im Kontext lebenslangen Lernens leisten kann, aber auch sollte.

Viele Felder, viele Möglichkeiten - Beratung: Was ist das?

Der Bereich Beratung hat für die Umsetzung lebenslangen Lernens bereits seit längerem seinen festen Platz, auch innerhalb der EU-Bildungspolitik. In der EU-Resolution zur Stärkung der Bildungs- und Berufsberatungssysteme haben die EU-Bildungsminister zum ersten Mal die Bildungs- und Berufsberatung und deren Bedeutung für die Strategien zum lebenslangen Lernen zum Gegenstand einer Resolution gemacht und auf die europäische politische Agenda gesetzt. Die Bedeutung von Beratung wird hier wie folgt definiert: „Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürgerinnen und Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen.“ (Europäische Union, Ratsresolution 2004, S. 2).

Hier sind insofern die zentralen Aspekte genannt, die Beratung leisten kann und sollte:

- Beratungsangebote sind vielfältig. Sie orientieren sich an den Phasen innerhalb der Erwerbs- und Bildungsbiographie. In Deutschland gibt es innerhalb des Beratungssystems grundsätzlich Beratung „für alle Lebenslagen“ der Bildungs- und Erwerbsbiographie, beginnend in der Schule, für das Studium und während des Studiums, im Rahmen von Ausbildung und Weiterbildung ebenso wie im Beruf und in Zeiten der Erwerbslosigkeit.
- Beratung kann die Information zur richtigen Zeit sein. Wo finde ich das passende Angebot in meiner Nähe? Gibt es Finanzierungsmöglichkeiten? Erhalte ich ein Abschlusszertifikat für meine Teilnahme, das ich beruflich verwerten kann?
- Sie kann bei der Kompetenzfeststellung helfen und hierfür Verfahren nutzen: Was kann ich gut, was kann ich besser, wo habe ich Lücken und wie kann ich sie schließen? So trägt Beratung dazu bei, Erkenntnisse zu gewinnen über die eigenen Interessen und Kompetenzen.
- Sie unterstützt die persönliche Handlungsfähigkeit – nicht nur innerhalb der Erwerbsbiographie. Sie hilft, relevante Entscheidungen auf einer gut infor-

mierten und abgewogenen Basis treffen zu können. Insofern geht es um die Vermittlung von Entscheidungs- und Laufbahnkompetenzen.

Geteilte Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen kennzeichnen darüber hinaus das deutsche System der Bildungs- und Berufsberatung, aber auch Kooperationen und Netzwerke über die Zuständigkeitsgrenzen hinweg.

Was gilt? Drei Aspekte guter Bildungs- und Berufsberatung

Bildungs- und Berufsberatung ist dann gut aufgestellt, wenn sie die folgenden drei Aspekte berücksichtigt, die national wie auch international gelten:

1. Gute Bildungsberatung sollte vom Ratsuchenden ausgehen, also an die Ressourcen der ratsuchenden Person anknüpfen. Das bedeutet, die individuellen Ressourcen in den Beratungs- und Veränderungsprozess einzubringen und nicht durch die Suche nach Kompetenzlücken und anderen Defiziten Bildungsentscheidungen herbeiführen.

Die Aufgabe der Beraterin bzw. des Beraters sollte es demnach sein, die persönlichen Kompetenzen, Vorstellungen und Wünsche gemeinsam mit der Ratsuchenden oder dem Ratsuchenden herauszuarbeiten. Dazu gehören bereits absolvierte Aus- und Weiterbildungsstationen und -erfahrungen im beruflichen und außerberuflichen Bereich ebenso wie persönliche Präferenzen, wie das berufliche Fortkommen oder die angestrebte Work-Life-Balance.

2. Gute Beratung setzt gute Beraterinnen und Berater voraus: Die Beraterinnen und Beratern sind eine weitere entscheidende Ressource in der Beratungsinteraktion. Ihr Wissen über Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und über die Funktionsweisen des Bildungssystems sind entscheidend, um bei der Ratsuchenden oder dem Ratsuchenden Orientierungswissen für fundierte Bildungsentscheidungen zu erzeugen und individuelle Lernbiographien selbstverantwortlich und lebensbegleitend weiterzuentwickeln. Qualität und die entsprechende Professionalität sind für das Beratungsgeschehen unabdingbar. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert deshalb seit mehr als drei Jahren den „Offenen Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“. Ziel des Vorhabens ist es, in einem „offenen Koordinierungsprozess“ mit relevanten Akteuren der Beratungslandschaft Leitlinien für gemeinsam geteilte Qualitätskriterien, ein Kompetenzprofil für Beraterinnen und Berater sowie einen Qualitätsentwicklungsrahmen für Beratungsorganisationen zu entwickeln. In der inzwischen zweiten Projektphase werden bereits entsprechende Umsetzungsstrategien erarbeitet und die entwickelten Instrumente werden in mehr als 40 Beratungseinrichtungen erprobt. Dieses Projekt zeigt: Qualität in der Beratung ist wichtig, weil sie die Gelingensbedingungen guter Beratung definiert und gleichzeitig sichert.

3. Gute Beratung ist erreichbar. Das heißt, Beratungsangebote müssen bekannt und transparent sein. Das klingt zwar einfach und selbstverständlich. Die Realität, zumindest in Deutschland, sieht teils noch anders aus. Bildungsberatung ist eine nicht durchweg bekannte und prominente Dienstleistung. Die Angebote sind nicht immer gut erreichbar, der Markt ist unübersichtlich, vor allem im Weiterbildungsbereich. Auch hier gibt es seit einiger Zeit verschiedene Projekte und Aktivitäten, die dazu beitragen sollen, Beratung als Dienstleistung bekannter zu machen. Beispielsweise setzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung beim Programm „Bildungsprämie“ ein Beratungsgespräch obligatorisch voraus, wenn Weiterbildungsinteressierte einen Prämiegutschein zur Reduzierung ihrer Weiterbildungskosten einsetzen mochten. Beratung hierfür gibt es in mehr als 560 Beratungsstellen in Deutschland. Dabei achten wir in Zusammenarbeit mit den Ländern bei der Auswahl der Beratungsstellen darauf, dass geeignete Maßnahmen zur Qualitätssicherung vorliegen. Gleichzeitig arbeiten wir an einem Vorhaben, um die Realisierbarkeit eines flächendeckenden Angebots an Weiterbildungsberatung über ein Servicetelefon und Internetportal zu prüfen. Ähnliche Angebote gibt es ja bereits in verschiedenen Ländern weltweit, wie z.B. in Großbritannien oder Neuseeland.

Beratung wirkt dreifach: Wirkungen und Chancen guter Beratung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft besteht verstärkt die Notwendigkeit zum lebensbegleitenden Lernen – darüber sind sich Expertinnen und Experten, die Wissenschaft, aber auch die Wirtschaft einig. Verbunden damit entsteht die Anforderung, sich beruflich neu- und umorientieren zu müssen. Beratung kann hier ein wichtiges Unterstützungsinstrument sein und als bedeutendes Bindeglied wirken zwischen den Anliegen der Bürgerinnen und Bürger und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes.

Beratung kann in diesem Zusammenhang auf drei Ebenen ansetzen:

- Auf individueller Ebene: Sie kann die Grundlagen legen und ausbauen, die für bildungs- und berufsbiographische Gestaltungskompetenz, für Bildungsbeteiligung und Beschäftigungsfähigkeit benötigt werden. Sie kann zu einer umfassenden und zugleich flexiblen Gestaltung individueller Bildungs- und Erwerbsbiographien beitragen. Bildungsberatung ist dabei keine Dienstleistung, die fertige Lösungen anbieten kann, sondern den Ratsuchenden darin befähigen und bestärken kann, die für sie/ihn individuell passende Bildungsentscheidung zu treffen.
- Auf der Ebene des Arbeitsmarkts geht es darum, das Arbeitskräftepotenzial durch Beratung zu stärken, d.h. die Erwerbsfähigkeit für den Arbeitsmarkt und

damit Arbeitskräfte vor allem in Zeiten des demographischen Wandels zu erhalten und auszubauen.

- Auf gesellschaftlicher Ebene geht es um Teilhabe und Chancengerechtigkeit für möglichst viele Bürgerinnen und Bürger. Das bedeutet, dass Zugänge und Angebote für alle Individuen gleichermaßen zur Verfügung stehen, aber auch genutzt werden sollten.

Dabei ist Beratung sicher kein Allheilmittel; die Gleichung ist nicht immer so einfach: „Gute Beratung – kein Jobverlust“ ; „Gute Beratung – bruchlose Erwerbsbiographie“. Beratung gehört zu einem Set von Instrumenten; sie hat ihren Platz im Kontext lebenslangen Lernens zusammen mit weiteren Maßnahmen, die zur Unterstützung dienen.

Bildungsberatung ist keine neue Dienstleistung und sie sieht sich aktuell besonderen Herausforderungen gegenüber. Doch diese sind vor allem eine Chance - für gute Beratung, für Beratung, die es den Ratsuchenden ermöglicht, die eigenen Potenziale zu erkennen und sich weiter zu entwickeln, so dass mehr Menschen ihre Ressourcen am Arbeitsmarkt noch besser einbringen können. Gute Bildungsberatung trägt dazu bei, dass Wohlstand und soziale Gerechtigkeit gesamtgesellschaftlich gesichert werden, indem sie Bürgerinnen und Bürger motiviert, individuelle Erwerbs- und Bildungsbiographien zu entwickeln. Dazu ist es wichtig, dass die gesellschaftlichen Akteure, die für Bildungsberatung stehen, weiter daran arbeiten, dass die Dienstleistung „Bildungsberatung“ bekannter wird und noch mehr als bisher auf die Wünsche und Erfordernisse der Ratsuchenden abgestimmt wird.

W. Arndt Bertelsmann, Geschäftsführender Gesellschafter,
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Vom potenziellen Kunden zum Kooperationspartner

Als Unternehmer ist man häufig auf Ausschau nach Kunden und Aufträgen. So war ich im Jahr 2000 in Berlin auf der internationalen Tagung der IAEVG. Einer der Angesprochenen war Dr. Bernhard Jenschke, der damalige Präsident der IAEVG. Leider hatte er weder in dieser Funktion noch in seiner Tätigkeit beim Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg Aufträge an uns zu vergeben, doch

blieben wir uns durch Fachgespräche auf einschlägigen Kongressen verbunden. Erst viel später ergab sich eine Zusammenarbeit mit dem Nationalen Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Im Jahr 2012 war die von Dr. Bernhard Jenschke herausgegebene Geschichte der IAEVG eine der ersten Open-Access-Publikationen in wbv-Open-Access. Unabhängig von den geschäftlichen Verbindungen ging es Bernhard Jenschke und mir immer um die Förderung der Menschen in und durch Bildung und Beratung.

Das Bildungssystem und die Bildung in Deutschland sowie die damit verbundenen Beratungsleistungen sind nicht generell schlecht, aber durch die sozialwissenschaftliche Forschung sind Fragen und Hinweise für die Verbesserung von Bildung und Beratung aufgezeigt worden. Viele dieser Forschungsergebnisse erfahren das typische Schicksal sozialwissenschaftlicher Forschung: sie sind weder richtig noch falsch, sondern werden von den Menschen bzw. Gruppierungen unterschiedlich bewertet. Auch mein Ansatz von Bildung und Beratung als nachgefragte Dienstleistung und eine entsprechende Finanzierung wird diese unterschiedliche Bewertung erfahren, sicherlich aber bei den Beteiligten im pädagogischen und politischen System Widerstände auslösen. Soweit ich damit die staatliche Bildungsfinanzierung anspreche, kann ich mich auf eine eigene Veröffentlichung aus dem Jahr 2000 berufen. Es gibt aber auch andere Institutionen, die ähnliche Ansätze publiziert haben. Jede Wissenschaftsdisziplin und Berufsgruppe bildet ein Denkkollektiv und hat ihren eigenen Denkstil. So gesehen ist mein Ansatz ein interdisziplinärer Ansatz aus meinen Beobachtungen als Unternehmer, bildungspolitisch engagierter Bürger, aber auch Vater. Nicht zuletzt durch Bern-

hard Jenschke und sein internationales Engagement konnte ich über den deutschen Gartenzaun blicken und einige Impulse aus dem Ausland aufnehmen.

Zum Verständnis meines Ansatzes sollte die freiheitliche Grundordnung des Grundgesetzes präsent sein. Die Grundrechte auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2) – daraus die Vertragsfreiheit und unternehmerisches Handeln –, das freie Schulwesen (Art. 4 Abs. 4), die Vereinigungsfreiheit (Art. 9 Abs. 1 – Bildung von Gesellschaften) und das Recht auf freie Berufswahl und Freiheit vom Zwang zu einer bestimmten Arbeit (Art. 12) sollen hier besonders erwähnt sein. Diese Grundrechte schützen den Bürger vor übermäßigen Eingriffen des Staates und geben ihm zumindest ideelle Freiheit zum Handeln.

Natürlich hat der Staat unter Wahrung der Grundrechte und unter Maßgabe von Art. 20 Abs. 1 („Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“) die Pflicht, das öffentliche Leben zu gestalten. Dieses politische Handeln findet auf drei Ebenen statt, die zunächst grundsätzlich getrennt zu betrachten sind. Auf der oberen Ebene hat der Staat eine Ordnungsfunktion, die nur ihm mit demokratischer Legitimation zusteht. Ausgehend vom Grundgesetz und von den Landesverfassungen, setzt er die Regeln – also die Gesetze und Verordnungen. Auf der mittleren Ebene hat der Staat eine Gewährleistungsfunktion. Durch Umverteilung der Mittel von den Leistungsfähigen zu den weniger Leistungsfähigen sorgt er für die materielle Verfügbarkeit von Leistungen, die der Staat aus politischen Gründen allen Bürgern bzw. bedürftigen Bürgern zu teil werden lassen will. Auf der unteren Ebene ist der Staat selbst durchführendes Organ. Dies gilt insbesondere im hoheitlichen Bereich, der vollkommen ungeeignet ist für eine marktwirtschaftliche Umsetzung. Alle nicht hoheitlichen Tätigkeiten können jedoch prinzipiell marktwirtschaftlich organisiert werden, solange die politisch gewollte Verfügbarkeit gewährleistet und eine Angebotsvielfalt zu erwarten ist. Ergänzend hierzu können in bestimmten Fällen Unternehmen im Eigentum der öffentlichen Hand tätig werden. Zumindest bei der Durchführung scheiden sich die politischen Geister. Die einen wollen möglichst viel in der Durchführungsgewalt des Staates sehen, die anderen der Freiheit der Bürger bzw. des Marktes den Vorzug geben. Das ist Ansichtssache und nicht einfach falsch oder richtig. Die Frage nach der Trägerschaft der Durchführung ist jedoch getrennt von dem Umfang der Gewährleistung durch das Maß der Umverteilung zu beantworten.

Vor diesem Hintergrund ist nun die Bildung und Bildungsberatung zu betrachten. Es ist unbestreitbar, dass der Staat auf der oberen Ebene Regeln setzt, wie zum Beispiel die Schulpflicht, die Qualifikation von im (Pflicht-) Bereich der Bildung Tätigen und die Anerkennung von Bildungsabschlüssen. Es ist weiterhin unbestreitbar, dass der Staat verbunden mit einer steuerlichen Umverteilung finan-

zielle Mittel bereitstellen muss, um Bildung und Beratung für alle zur Verfügung zu stellen. Diese Mittel können unter Umständen sozial gestaffelt werden, soweit dies durch die Besteuerung nicht erreicht werden kann. Doch bei der Frage der Durchführung, also der Bereitstellung von Bildungsinstitutionen, kann es zumindest theoretisch ohne den Staat laufen. Aus den Grundrechten ergibt sich wie oben aufgezeigt, dass es dabei Raum geben muss für eigenverantwortliche privatwirtschaftliche Angebote. Da jedoch aus strukturellen Gründen nicht überall und zu jeder Zeit ein Markt für Bildungsdienstleistungen zu erwarten ist, können auch Bildungsunternehmen in öffentlicher Hand tätig werden. Staatliche Bildungseinrichtungen in Behördenstruktur können in Unternehmen umgewandelt werden.

Zum Stichwort Bildung und Beratung als Dienstleistung möchte ich Folgendes anmerken. Bildung ist zum einen das (immer vorläufige) Ergebnis von Bildung im Sinne von Bildungs- und Lernprozessen. Bildung ist zum anderen nach meiner staatsbürgerlichen aber auch unternehmerischen Sicht sehr weit gefasst zu sehen. Alles was den Menschen in seiner Persönlichkeit „bildet“, ist der Bildung zuzurechnen. Gerade die vielfältigen Anforderungen des modernen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens lassen umfassend gebildete Menschen wünschenswert erscheinen. Doch hier ist Vorsicht geboten, denn der Mensch – zumindest der erwachsene – hat auch die Freiheit zum Nichtlernen und das Recht, sich dem erwünschten Verhalten, also dem Bildungsdruck zu entziehen. Bildung als Prozess ist ein Wirtschaftsgut, da sie sich an das Individuum richtet und ihr Ergebnis zunächst dem Individuum zugutekommt. Erst das kollektive Ergebnis von Bildung ist ein öffentliches Gut und insoweit liegt die Gewährleistung der Prozesse und der Teilhabe daran im gesellschaftlichen Interesse.

Derzeit wird das Angebot von Bildungs- und Beratungsdienstleistungen im Wesentlichen gesteuert von zwei Gruppen: Der Staat mit seinen gesellschaftlichen Aufgaben und die Arbeitgeber mit ihren wirtschaftlichen Interessen. Den geringsten Einfluss hat der einzelne Bürger, nämlich nur insoweit er beitragspflichtige Angebote nachfragen kann. In Deutschland ist also der Bürger weitgehend Objekt im Bildungshandeln, insbesondere wenn er über ein geringes Einkommen verfügt. So entscheiden der Staat und der Arbeitgeber weitgehend, welche Bildungsleistungen jemand in Anspruch nehmen kann. Zwar stehen im Prinzip Bildungsinstitutionen vielfach offen, weil sie beitragsfrei sind, aber werden von den Bürgern sehr unterschiedlich in Anspruch genommen. Ein Akademiker bekommt im Laufe seiner Bildungskarriere deutlich mehr beitragsfreie Bildung (vom Staat oder Arbeitgeber finanziert) als ein Bürger mit Abschluss der Sekundarstufe I und einer Berufsausbildung. Die staatlichen Bildungsausgaben für einen Vollakademiker betragen etwa 130.000 Euro und für einen Facharbeiter mit Hauptschulabschluss etwa 93.000 Euro. Die Differenz ist in meinen Augen an sich ungerecht

und unsozial und, was noch schlimmer ist, durch die unterschiedliche Bildungsteilnahme in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft beschämend. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass beitragsfreie und/oder subventionierte Bildungsangebote von nicht Bedürftigen überproportional in Anspruch genommen werden und nur in geringem Maße zur Bildungsteilnahme von Bildungsfernen führen. So werden viele Menschen entgegen Art. 1 GG eher in einer Bettlerstellung gehalten (Antragsteller), statt ihnen ein eigenverantwortliches Leben gemäß Art. 2 GG zu ermöglichen.

So gesehen kommt der Staat seiner Gewährleistungsaufgabe nicht hinreichend nach. Es gilt also, den Menschen selbst als Nachfrager von Bildung zu stärken. Grundsätzlich sollte jeder Bürger von der Geburt oder bei Einwanderung ein Bildungsguthaben bzw. fortlaufende Zuwendungen bekommen, das er bei der Inanspruchnahme von Bildungsleistungen individuell einsetzen kann. Dieses Bildungsguthaben tritt neben die Grundfinanzierung von Bildungseinrichtungen, die aus strukturellen Gründen erforderlich bleibt. Die Umsetzung erfolgt mit einer Bildungscard, die diskriminierungs- und stigmatisierungsfrei an alle Bürger ausgegeben wird. Das „Füllen“ des Guthabens kann ein Grundguthaben sein, das nach Bedürftigkeit aufgestockt wird. Selbst der Teil der Leistungen nach SGB II, der für Bildung eingerechnet ist, wird auf die Bildungscard geladen. Auch eine Aufstockung aus Wohltätigkeit oder privaten Mitteln ist möglich, ohne dass dies nach außen erkennbar wird. Es muss sich niemand mehr schämen für irgendeinen Sozialrabatt oder dergleichen, wenn er sich bilden will. Dem Einwand, dass dies einen zu hohen technischen Aufwand erfordere, kann entgegen gehalten werden, dass praktisch jeder Bürger eine Krankenversicherungskarte hat, mit der er medizinische Leistungen in Anspruch nehmen kann, von elektronischen Zahlungssystemen ganz zu schweigen. So ein System ist also machbar.

Eingelöst werden kann dieses Bildungsguthaben bei allen Bildungsanbietern, die sich nach staatlichen Vorgaben zertifiziert haben und die erbrachte Leistung nachweisbar erbringen. Dies gilt nur für Angebote, die als Bildung oder Beratung zertifiziert werden und die ordnungsgemäß, d. h. auch steuerlich, abgerechnet werden. Nicht zuletzt dadurch können einige bestehende Angebote legalisiert werden. Übrigens ist die Zertifizierung nichts wirklich Neues, da schon jetzt der Staat Maßstäbe für die Erbringung von ihm finanzierter Leistungen setzt. Mit dem Bildungsguthaben können sich Einwanderer den zusätzlichen Sprachkurs leisten, die sozial schwache Familie den Musikunterricht, der Arbeitslose seine Anpassungsfortbildung und der Facharbeiter seinen Meisterkurs. Nur der Akademiker aus einer Akademikerfamilie hat in dem modifizierten System der Bildungsfinanzierung das Nachsehen, weil er im Verhältnis zum bestehenden System weniger beitragsfreie Leistung bekommt oder mehr Geld aufwenden muss als bisher – schade für die vielen Politikerfamilien und andere etablierte Bürger.

Aus dieser Richtung und aus dem pädagogischen Establishment ist auch der Widerstand gegen so ein Modell zu erwarten. „Das geht nicht.“, werden viele sagen und reden (unbewusst?) der Ausgrenzung das Wort. Viele Bildungstreibende haben sich eingerichtet in den staatlich finanzierten Bildungseinrichtungen mit ihren festen Strukturen, von den Wächtern der Strukturen ganz zu schweigen. Es gibt aber auch Einrichtungen, wie z. B. die Volkshochschulen und kommunale Musikschulen, die sich durchaus nach dem Bedarf ausrichten. Auch die staatlichen Hochschulen hatten schnell gelernt, sich gegenüber den Studierenden für die Verwendung der Studiengebühren zu verantworten. Die Nachfrager hatten nunmehr ein gezieltes Interesse. Es geht also doch!

Ein weiteres Argument, was ich in vielen Gesprächen aus dem Kreis der Fürsorgenden gehört habe, ist, dass gerade die Bedürftigen gar nicht willens seien, Bildungsdienstleistungen in Anspruch zu nehmen. Das wird wohl in einigen Fällen so sein und so bleiben, aber ist kein Argument für die materielle Ausgrenzung vieler Menschen. Mit dem Bildungsguthaben kann auch Bildungsberatung eingekauft werden, die von qualifizierten Stellen erbracht werden kann. Es kann also nicht schlechter, sondern nur besser werden. Dies gilt zumindest für jene, die aktiviert werden und in kleinen Schritten ihre Eigenverantwortung wahrnehmen. Dies sollte doch für die vielen Fürsorgenden oberstes Ziel sein und ihre eigenen Interessen in den Hintergrund treten lassen.

Das Bildungsguthaben kann übrigens auch das Prinzip des Bundesstaates mit dem Zusammenarbeitsverbot zwischen Bund und Ländern umsetzen helfen. Die Länder mit ihrer Bildungshoheit sorgen in Kenntnis der regionalen Erfordernisse für die Grundfinanzierung von Bildungseinrichtungen, egal ob sie in staatlicher oder privater Trägerschaft sind. Der Bund hält sich hier komplett heraus und sorgt für die Finanzierung des Bildungsguthabens, das dadurch weder zeitlich noch räumlich gebunden ist, sondern dorthin fließt, wo tatsächlich eine nachgefragte Bildungsleistung in Anspruch genommen wird. Damit könnte viel Bürokratie durch die Verteilungsprozesse im jetzigen System abgebaut werden (Hochschulpakt, Kita-Finanzierung usw.). Dieser Abbau würde mehr Kräfte freisetzen, als durch die Bildungscard und für die Verwaltung des Bildungsguthabens benötigt werden. Die zentrale Verwaltung könnte durch bestehende (Bundes-) Behörden durchgeführt werden (z. B. Kindergeldstelle).

Bildung und Beratung als Dienstleistung bekommen so einen für alle erkennbaren Wert (Preis) und werden, wie auch andere Güter, eine erhöhte Wertschätzung erfahren. Eigenverantwortliche Bürger werden verständlich mit ihrem Guthaben umgehen und es in Bildung umsetzen, die ihnen und der Gesellschaft nutzt – in dieser Reihenfolge. Jene Bundesländer, die weiterhin ein unsoziales und unfle-

xibles Bildungssystem haben wollen, in dem Bildung keinen Wert bzw. Preis hat, können ja auf die Einführung von Gebühren und die Bundesmittel verzichten. Sie werden ihren Bürgern das sicherlich erklären können. Ihre Bürger werden die erwünschten Leistungen eben bei privaten Anbietern und in anderen Bundesländern nachfragen.

Durch die Weiterentwicklung digitaler Medien und Netze werden zusätzliche Lernmedien entstehen und damit auch die Bildungsstrukturen verändern. Innovative Bildungseinrichtungen können Zusatzangebote machen und sich damit profilieren, ohne auf irgendwelche Mittelzuweisungen warten zu müssen. Die Lernenden können auch sie aus dem Bildungsguthaben bezahlen.

Mit dem Bildungsguthaben würden selbst bei gleichen staatlichen Bildungsbudgets ungeahnte Kräfte freigesetzt. Es wäre ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit, zur Frühförderung von Kindern, zur Integration von Migranten, zur Stärkung der beruflichen Bildung, zur Nachqualifizierung von Fachkräften, zum lebenslangen Lernen und zur Modernisierung der Bildungseinrichtungen. Es wäre ein Gewinn für die Bürger, die Wirtschaft und damit auch für die Gesellschaft. Auch dieser Bildungsprozess hat begonnen – nicht erst jetzt und nicht erst mit diesem Beitrag.

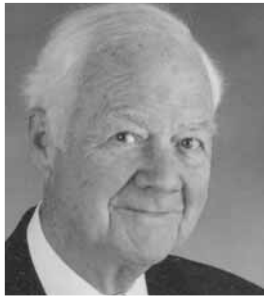
So möchte ich abschließend verweisen auf ein Diskussionspapier des Sachverständigenrats Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ aus dem Jahr 1998 und daraus drei Aussagen zitieren:

1. Die gewachsenen Muster der Verteilung öffentlicher Mittel innerhalb des Bildungssystems entsprechen nicht dem sozialstaatlich hergeleiteten Anspruch auf Verteilungsgerechtigkeit.
2. Er empfiehlt daher, die bereit diskutierten Ansätze des Bildungssparens, des Bildungsdarlehens und des Bildungsgutscheins zu einem einheitlichen Instrument, dem Bildungskonto, zusammenzufassen.
3. Zwischen den Formen staatlicher und individueller Finanzierung der Bildung sowie der durch Dritte gibt es eine Fülle von Mischformen. Sie bieten die Möglichkeit, im Bereich der Finanzierung Eigenverantwortlichkeit der Individuen sowie das Engagement Dritter mit staatlicher Verantwortung zu verbinden.

Hoffentlich finden sich weiterhin viele innovative Menschen zum Bohren der dicken Bretter.

POLICY ON SOCIAL INNOVATION IN THE PUBLIC SERVICE

Stuart Conger, Executive Director Canadian Career Development Foundation (1986-1997), Vice– President of IAEVG/AIOSP (1991-1999)



Bernhard and I have been friends for 30 years from the time we and our wives met in Dubrovnik at an IAEVG conference. We have visited in each other's homes and shown each the historical and artistic highlights of our home cities. Bernhard and I served on the IAEVG Board of Directors, he as President and me as Vice-President.

The aim of this paper is to provide a generic policy statement for government departments and agencies for the promotion of social innovation within their operations.

Definition of Social Innovation

What is a social innovation? A social innovation is a new law, organization or procedure that changes the ways in which people relate to themselves or to each other, either individually or collectively.

Examples of laws that are social innovations include the laws and regulations governing unemployment insurance, health, equity, diversity, welfare, labour laws, bills of rights freedoms and responsibilities, compulsory school attendance, licensing of professions, crime, parole and probation, laws against cruelty to children, and traffic laws.

Examples of organizations that are important social innovations include the following: parliament, charities, committees, foundations, government departments agencies and branches, schools, law courts, labour unions, commissions of enquiry, prisons, police force, Children's Aid Society, ombudsman, the Y and banks. Many organizational innovations may be changes in the terms of reference and authority of an existing organization.

Procedures that represent social innovations include: computer assisted registration, interviews, trial by jury, secret ballot, meeting protocols, teaching methods, interview techniques, performance appraisals, and criteria for eligibility,

A major innovation usually requires a new law (or regulations), new organization and new procedure working in harmony.

A social innovation such as the law court, school, municipal government, or prison, spawns many ancillary inventions that ultimately create a social system. For instance, the social system developed around the civil law court includes the judge, jury, lawyer, plea, coroner, justice of the peace, code of law, law schools, etc. Each component of the system was itself an innovation, but adapted to fit the system. Each social system comprises a series of social innovations. Some systems are relatively well developed such as the law, while other systems - such as intragroup relations have few methods to rely on.

Need for social innovation

All laws, regulations, organization units and procedures of government have come about as the result of ideas derived from events over the centuries, decades and years. Many of these have stood the test of time while others are difficult to relate to modern life. Furthermore, changes in society cry out for new organizations, procedures and laws or regulations.

There are a number of reasons for innovation, including:

1. *Agitation by special interest groups.* Governments are continually faced with petitions for changes in laws, organization and procedures from groups representing environmental issues, medical use of illegal drugs, senior citizens, assisted suicide, abortion, equity groups, and many more.
2. *Need to cut costs.* Governments believe they must reduce certain benefits in order to reduce costs but there is a continual demand for more services. There is a need to invent more efficient and effective means of delivering programs and services.
3. *Possibilities raised by new technology.* The widespread access to the Internet enables increasing numbers of citizens to access government websites that deliver information, registration for programs or services, etc., that were formerly delivered by staff in offices. Full possibilities have not yet been realized.
4. *Demographic changes.* Changes in the population such as immigrant groups, increase in senior citizens, and other characteristics of the population suggest innovations that are necessary in programs and services.
5. *Policy Formulation and implementation.* Some departments have major programs and services that consume very considerable resources but for which there are no policies. As a result the programs and services are carried out very differently from various points of service and the qualifications of the implementing staff are often below requirements. In such cases there is a need for a department-wide policy and a staff training program. This may require the establishment of new organization structures in the training branch

of the department and in regional offices providing staff training and supervision. The introduction of new technology in the offices may also make similar requirements.

6. *There will be times when it will be advisable to conduct field experiments possibly in collaboration with other departments.* For example, the Canadian federal department of employment and immigration in collaboration with provincial departments of education established adult curriculum development centres as experimental stations to create and test courses for unemployed workers. Among the courses so created was Life Skills and other Canadian provincial and federal departments (e.g. health, corrections and welfare) wanted versions for their clientele, and joint projects were undertaken.
7. *Client Analysis.* It is surprising how little some departments know about their clients whether the department is education, health, corrections, employment, etc. and yet they formulate policies and programs compatible with their incomplete views of the client. For example the policy branch of the Canadian employment service proposed increased security measures in the face of expected increase in unemployment in the belief that unemployed workers would riot. Nothing could be further from the truth. Unemployed workers are depressed and typically blame themselves for their plight because they left school early or did not work diligently. Furthermore retraining programs experience a large dropout rate because the programs are not designed for adults. There is a need, therefore, for a thorough understanding of clients and also of the program and services that they will be offered. More than this, there is a need to understand the characteristics of the service providers and the possible preparation of a training program for them to make sure that they are fully capable of working with the clients to meet their and departmental goals.

Innovation Options

This paper will consider four alternative methods for generating innovations: Frontline Workers; Contract Innovations; an Innovations Branch, and an Experimental Station. Innovations are extremely important for the renewal of social programs to ensure that they meet the needs and characteristics of populations at risk and are as effective and economical as possible. Typically, social programs have no research and development service intended to improve their programs. Nor do they have an “early watch” service that scans innovative social projects for ideas which might enhance their services. They often do, however, fund small and relatively isolated projects conducted by non-governmental organizations that are allowed to innovate in their methods as long as they abide by the department’s jurisdiction.

Frontline Innovators

A few governments, notably South Africa (Radebe 2009), Australia (Department of Innovation, Industry, Science and Research 2009), Singapore (Prime minister's office 2009) and the United Kingdom (HM Government 2009) introduced programs to encourage innovation by frontline workers.

These were based on the assumption that the workers want change and have ideas how their work procedures or organization could be more effective and economical but are not making their recommendations known because of peer or supervisory contentment with the status quo.

Furthermore, they may be aware of workers who did propose innovations and as a result were badly treated by the organization. The limitations on relying on frontline workers for significant innovations have been described by Conger 2112a.

The reliance of governments on front line workers to create significant innovations in the delivery of social services can result only in recommendations for modest improvements in procedures amounting at best to some cost savings. This may reveal the true interest of governments in innovation: cost cutting leading to greater efficiency rather than innovation producing increased effectiveness.

The faith of governments in the potential for acceptable and important innovation by frontline workers is indicative of their ignorance of their own staff. Many social workers, employment counsellors and other workers dealing with the public do not believe in the policies of their departments and frequently subvert them by not providing full entitlements to some clients, as has been well documented by Lipsky (1980). For example, employment counsellors in Canada Employment Centres had to refer unemployed clients to adult retraining programs to meet quotas even though they knew the trainees would drop out early in the program (the dropout rate was often as high as 30%). If these counsellors were to give suggestions for innovations their sensible recommendations for lower quotas and better screening would be received with accusations of their not believing in the mission of the department, when in fact their ideas could save significant dollars wrongly given in support of the adult retraining programs.

The disaffection of frontline workers with their jobs is suggested by an unpublished study of the attitudes of unemployed workers to the Canadian employment offices: the job seekers were more satisfied by the "service" if they simply looked at the job boards than if they spoke to a staff member. Apparently staff was neither supportive nor encouraging, perhaps reflecting their disdain for their clients or their poor morale.

Contract Innovation

Other countries, such as Canada, contract with independent agencies to deliver services and allow, perhaps even encourage, some innovation in the process. In many such cases the workers in the non-governmental agencies are better educated, more optimistic, and more dedicated to making a change than their counterpart first line workers in government agencies.

These small local experimental projects may take place in conjunction with one or two local offices. These projects may be funded in part by the department or, perhaps more frequently, by foundations and other well-wishers. Because they are so small and isolated from senior management their inventions seldom gain the attention of the policy-makers and therefore, regardless how stellar their results there is very little likelihood that any will be adopted by the department.

There is a variety of researchers in the field including university professors, think tanks, and consultancies. Some want the department to make use of their findings while others want money to conduct research. Some departments have a grants program to provide support for their research, and others contract for certain research to be done. A problem frequently encountered with university researchers is their almost total lack of understanding of the department, its programs and services. Furthermore these researchers are typically restrained by their discipline and do not take into account other factors key to the departmental programs and services. This criticism may also apply to think tanks. The department may want to make use of these researchers but must ensure that they understand the mandate and jurisdiction as well as the relevant programs and services of the department. An effort should be made to ensure that those seeking financial support also have the multidisciplinary team appropriate for the problem to be addressed. This approach will ensure that money is not wasted in making grants for projects that may not have direct application.

Some large departments with points of service throughout the country provide funds to regional offices to fund organizations to conduct experimental projects. Typically headquarters seldom are fully aware of the outcomes and the methods developed in these experimental projects therefore they do not get implemented nation-wide. There is a need to keep track of such projects and to take an active role in spreading the best ideas throughout the department.

The problems faced by a department are seldom unique and probably have been faced by those in other countries or domains. There is a need to scout for the solutions that have been tried and the results realized in other jurisdictions and countries.

An Innovation Centre

A branch dedicated to the creation of innovations would report to senior management as its research and development would be influential in framing new policies, programs and projects. It must be well-funded and staffed by specialists. To a large extent they believe that adjusting policies and renaming programs will serve them adequately. They need to have their own social invention centres to invent new methods that will make them more effective in achieving their goals.

The Branch should report to a very senior executive who is known to be open to new ideas and to protect his/her staff from the inevitable criticism that is directed at innovators who try to change the ways people do their work. Furthermore there are jealousies from other branches that see the Innovation Branch getting resources that they are denied. Some branch heads see the formation of a new branch as an opportunity to get rid of troublesome employees by presenting them as gifts to the new branch. Such offers need to be greeted with caution. The Innovations Branch needs to be staffed with clever, persuasive people who are known for the excellence of their work and openness to new ideas.

Experimental Stations

Government departments representing health, agriculture, mining, and fisheries typically have extensive laboratories because they know that research is clearly important to furthering their policies, programs and services. The social departments, on the other hand, have generally not recognized the need to invent new methods of addressing the needs and problems of their clients.

In some countries the constitution allocates responsibilities for related functions to more than one jurisdiction which presents some quandaries concerning field experimental activities. Canada has such a constitution that allocates education to the provinces and employment to the federal government. Thus the latter buys training places from the provinces for unemployed workers. As the dropout rate was very high the federal government thought the problem was that the schools were using methods and materials intended for young students rather than those more suitable for adults who had earlier given up on schooling. But the provinces had no incentive to prepare adult curricula. The federal government decided to deal with the problem by establishing adult education laboratories and offered the provinces to join it in so doing. The proposed arrangement was to form a non-profit company jointly owned by the provincial minister of Education and the federal minister of Employment and Immigration and the board of directors jointly appointed by them. The federal government offered to pay the full costs of the labs. Six such companies were established. As they were

companies and not branches of government they were not constrained by jurisdictional restrictions and were able to conduct their activities without the restrictions of public service rules concerning staffing, purchasing, etc. and therefore were able to operate efficiently. As an example of their accomplishments, one of the labs (Saskatchewan NewStart) created the following courses: Life Skills, Basic Literacy for Adult Development, Individualized academic upgrading from grade 5 to 10, and small business management for aboriginals.

Unfortunately not all innovations start with a thorough study but proceed on the basis of hunches and inspirations that typically lead to an inefficient series of trial and error experiences which are frustrating and demoralizing to the innovators. The concept paper is discussed with senior executives and the people who might be affected, including unions. Their comments will be received but not necessarily incorporated in the final edition of the paper as the comments may represent the views of those with positions to protect. The CEO would have the power to veto any project but hopefully he or she would exercise this power very seldom and would see to providing the resources that the Branch would require to undertake the project.

The innovations are not necessarily restricted to inventing new procedures but may also recommend new laws and regulations. Finally it may experiment with new organization structures for the delivery of services.

Policy statement

There is a need for a policy in support of social innovation in government departments. The policy might go like this:

The Department needs to examine the satisfactoriness of its laws and regulations, organization structure and procedures to ensure they are meeting the needs of their clientele and the objectives of the Department's programmes and services and their compatibility. In some cases this will require the experimental development of new regulations, organization or procedures.

An innovation branch might be established to create innovations. Many departments have a branch to examine methods and procedures for the purpose of work simplification and cost reduction. A similar branch is required to create new laws, regulations, organization structures and procedures.

The Department believes that the programs and services that it provides should, within the mandate of the Department, meet the needs of its clientele in full recognition that these may change with demographic or other changes. Furthermore modern technology may present opportunities for enhancing the services and making them more efficient and effective.

At the same time the Department recognizes that its employees deserve the best in training to do their jobs and that the need for training will change with the introduction of new methods.

Jurisdiction

The Innovation Branch's only jurisdiction restriction is the scope of the mandate of the department or agency. At times it may comment on the need to change the mandate but it would not experiment beyond it except when it collaborates with Innovation branches of other departments. This may be advisable in those cases where the jurisdiction of two or more departments border each other leading to artificial restrictions in programs and the innovation branches see a need to create programs in each department that can be delivered seamlessly. In such cases prior approval must be received from the Deputy Head of the Department.

In some cases an innovation may have implications for unions as it may involve, sooner or later, some modifications in the application of the collective agreements. When the possibility arises the union(s) should be informed of the experimental development and invited to collaborate.

Method of operation

Each project of the Innovation Branch or of those charged with innovating is to begin with the preparation of a Concept Study. This initial stage comprises a review of the nature of the problem area and attempted solutions to date including a study of the theoretical and research literature, a study of the requirements of the situation, and assessment of various theories and methods of intervention. Visits to related projects can also provide valuable insights to the project plans. The concept study results in preliminary specifications for the desired outcomes, identifying the methods required to achieve the outcomes, and designing the broad strategies to achieve these goals along with recommendations about organization, staffing, budget, and evaluation. The concept paper provides the basis for the subsequent steps of developing the innovation.

The steps subsequent to the concept study include review by advisory group, exploratory development, prototype development, pilot study, advanced development, program experimentation, field test, advisory group review/approval, dissemination and the preparation of staff training programs.

Conclusion

Innovation in the public service is necessary for the delivery of more efficient and effective services and programs. Some advocates of innovation recognize the importance of innovation but are vague in providing suggestions for changes.

This article reflects an attempt to be more specific and to provide starting points for the generation of ideas specific to individual departments of government.

Some innovators need a field setting to test out their prototypes and to this end experimental stations may be a necessity.

The point should be made that although it is written that organization is a social innovation that departmental reorganizations seldom represent innovation; simply rearranging the boxes on an organization chart is not innovation. Many departments are in a state of recovering from reorganization or anxiously fearing the next one. The establishment of an innovation branch would be an innovation.

References

- Australian Department of Innovation, Industry, Science and Research 2009, Retrieved Aug. 3, 2011: www.innovation.gov.au/Innovation/PublicSectorInnovation/Documents/Empowering_Change.pdf
- Radebe, T. 2009, "The strategic value of innovation in the public service", *Public Sector Innovation Journal*, (1, 2009): 10-12
- Singapore Prime minister's office, 2009. Retrieved February 22, 2010 from <http://www.tec.gov.sg/>
- United Kingdom (HM Government 2009). Putting the frontline first, Retrieved March 8, 2010 from www.hmg.gov.uk/frontlinefirst/

Other publications on social innovation by Stuart Conger

- "Social Inventions" available online at: <http://www.innovation.cc/books/social-inventions-isbn.pdf>
- "Innovation for Social Programs" at <https://www.zsi.at/en/object/publication/2187>
- Conger, 2012a "Social Innovation in the Frontline" at <https://www.zsi.at/de/object/publication/2188>
- "Innovators at Risk in the Public Service", in Hans-Werner, Hochgerner and Howalt, *Challenge Social Innovation: Potentials for Business, Social Entrepreneurship, Welfare and Civil Society*
- "Independent Innovators of Social Organizations", <http://socialinnovationeurope.eu/magazine/context/articles-reports/independent-innovators-social-organizations>
- "Social Innovation Defined" <http://www.socialinnovationeurope.eu/magazine/governance/articles-reports/social-innovation-defined>

WERTEWANDEL IM ZEITALTER VON DIGITALISIERUNG UND GLOBALISIERUNG – UNSER VERMÄCHTNIS AN DIE NACHWACHSENDE GENERATION

Edzard Reuter, Vorstandsvorsitzender Daimler Benz A.G. 1987 - 1995



Bernhard Jenschke habe ich während unserer Zusammenarbeit im Aufsichtsgremium der OTA-, heute SRH-Hochschule in Berlin kennen und hochschätzen gelernt. Nüchtern, wie er ist, hat er sich nie durch schiere Begeisterung hinreißen lassen – und doch schien bei allen seinen Beiträgen unverkennbar durch, dass er dafür brannte, den uns anvertrauten jungen Menschen einen erfüllten Lebensweg zu ermöglichen. ... So habe ich ihn kennengelernt, so wird er bis zum Schluss bleiben – ein Aufrechter, der sich die Liebe zu den Menschen nicht nehmen lässt und deswegen unbeirrt weiter darauf beharrt, ihnen zu helfen,

wo er kann. Dazu zählt der manchmal durchaus unbequeme Mut, auf Wertvorstellungen zu beharren, die er als unverzichtbar kennengelernt hat.

Neugier: richtig verstanden geht es dabei um die Bereitschaft, Ereignisse und Entwicklungen auch dann unvoreingenommen zur Kenntnis zu nehmen, wenn sie nicht mit dem Gewohnten übereinzustimmen scheinen. Gelassenheit: trotz gelegentlicher Verzweiflung oder gar Wut über das Geschehen zeigt sie sich in der Zuversicht, dass sich die Dinge zum Schluss doch wieder zum Guten wenden werden. Beide Eigenschaften zusammen kennzeichnen das, was man einen unverbesserlichen Optimisten nennt.

Als solchen habe ich den Jubilar während unserer Zusammenarbeit im Aufsichtsgremium der OTA-, heute SRH-Hochschule in Berlin kennen und hochschätzen gelernt. Nüchtern, wie er ist, hat er sich nie durch schiere Begeisterung hinreißen lassen – und doch schien bei allen seinen Beiträgen unverkennbar durch, dass er dafür brannte, den uns anvertrauten jungen Menschen einen erfüllten Lebensweg zu ermöglichen.

Gewiss hat uns die Geschichte unsäglich Erfahrungen von Gräueltaten auferlegt, zu denen wir imstande sind. Das wissen wir inzwischen. Gänzlich unvorbereitet freilich hat uns neuerdings ein Phänomen überfallen, das sich zuvor niemand vorstellen konnte. Es ist durch die Geschwindigkeit gekennzeichnet, mit der sich alles um uns herum verändert – und dies nicht in irgendeinem abgelegenen Teil der Erde, sondern ganz hautnah und überall, wo Unseresgleichen lebt, welcher Hautfarbe auch immer, ob arm oder reich.

Die Entwicklung, die dafür steht, trägt zwei Überschriften: Digitalisierung und Globalisierung. Ihre Auswirkungen und Folgen vermögen wir allenfalls zu erahnen, und im Unterschied zu den Menschheitskatastrophen der Vergangenheit kommen sie nicht mit grausamer Brutalität daher, sondern auf eher leisen Sohlen. Innerlich wirklich verstanden haben wir sie noch nicht. Viele unter uns belastet das mit dräuenden Ahnungen, ja Sorgen. Weder die unzähligen, manches Mal sogar brillant formulierten Wortkaskaden, mit denen uns die Gurus aller Disziplinen zu beglücken pflegen, noch wohltönende Beteuerungen der Politik vermögen es, sie zu verjagen. Entstehen und Verlauf der weltweiten Finanzkrise liefern den handgreiflichen Beweis dafür.

Wenige Worte genügen zudem, uns in Erinnerung zu halten, wie widerstandslos sich die meisten von uns den Schalmeienklängen hingegeben haben, als die „alten Europäer“ über den Atlantischen Ozean hinweg ob ihrer vermeintlichen Zaghaftigkeit lächerlich gemacht wurden. Legion waren die weisen Professoren, genau wie die Besserwisser in der Politik und den Medien, die jede und jeden auf den Kehrichthaufen der Geschichte zu befördern pflegten, die auch nur andeutungsweise einzuwenden wagten, dass nicht jeder staatliche Eingriff zur Eindämmung der sogenannten freien Märkte oder zur Sicherung von Chancengleichheit des Teufels sein müsse.

Wie eine unwiderstehliche Flutwelle ist der Irrsinn gerade einmal vor einer Dekade über uns hereingebrochen. Es waren die Zeiten, als allen denjenigen das Paradies auf Erden sicher schien, die, ausgestattet mit nichts als ihrer Zuversicht, auf Zauberformeln vertrauten, die im Handumdrehen aus dem Nichts Wohlstand, ja Millionenvermögen schaffen sollten. Die Börsenkurse explodierten, ungefragt wurde den Predigern geglaubt, die auszuposaunen pflegten, auf diese Weise würden „Werte geschaffen“. Großmächtige Bankiers gehörten ganz vorne mit dazu. Als untrüglicher Beleg galt das letzte Quartalsergebnis und ein „shareholder value“, der sich in einer Rendite von möglichst 25 Prozent niederschlug.

Bis die Seifenblase dann plötzlich platzte. Die Arroganz der freundlichen Begleiter aus der Finanz- und Unternehmensberatungsbranche litt freilich dadurch kaum ernsthaft Schaden. Unbeirrt wurden an allen Business Schools dieser Welt weiter die Heilslehren von Hayek und Friedmann gelehrt. Nur kurz dauerte denn auch die Pause, bis die Börsen zu neuem Höhenflug ansetzten. Das schien der letzte Beweis, dass es sich bei dem Rückschlag nicht mehr als um eine bedauerliche Betriebsstörung gehandelt hatte. Nur noch die ganz und gar Vorgestrigen wagten es, zur Vorsicht zu mahnen. Sie wurden damit abgetan, dass sie nach dem Untergang des Kommunismus die Zeit verschlafen hätten. Das goldene Zeitalter des „Investment Banking“ hatte begonnen, die virtuelle Welt der Geldmeh-

rung über Nacht war angebrochen, das Manna fiel vom Himmel, Individualisierung und Eigensucht bedeuteten fortan keinen Makel mehr, zügellose Gier wandelte sich zum Ausweis moralischer Stärke und Millionenverdienste zum Beleg für kreative Durchsetzungskraft.

Heute, nach dem Ausbruch der Finanzkrise, die seit 2008 die Weltwirtschaft und danach in voller Härte die Zukunft der europäischen Vereinigung bis in die Grundfesten erschüttert haben, geben sich die meisten Verkünder dieser Heilslehren zerknirscht. Gemeinsam mit uns allen haben sie für mehr als nur ein paar Augenblicke in den Abgrund geschaut. Unsägliches Glück hat uns gerade noch rechtzeitig eine Reihe von Persönlichkeiten beschert, denen es mit Mut und Verantwortungsbewusstsein gelungen ist, das Schlimmste abzuwenden. Ob die Tausende von Eleven, die sich dank ihres Herkommens und ihrer Ausbildung zu Höherem berufen fühlen, imstande sein werden, dies als dauerhafte Lehre anzunehmen, bleibt freilich abzuwarten. Der eingetretene Schaden ist jedenfalls furchterregend: als Folge aller dieser Geschehnisse läuft das grundlegende Vertrauen, das für die Lebensfähigkeit demokratischer Staatswesen unverzichtbar ist, inzwischen Gefahr, brüchig zu werden.

Wenig Phantasie gehört zu der Erwartung, dass die junge Generation, die neu heranwächst, sich auch in politischer Hinsicht anders verhalten wird, als wir es bisher gewohnt waren. Hinter einer solchen Feststellung verbirgt sich weder ein billiger Vorwurf noch pessimistische Miesmacherei. Mit der Digitalisierung und Globalisierung ist eben tatsächlich ein neues Zeitalter angebrochen. Niemand wird das mehr ändern – und niemand sollte es auch nur versuchen. Es gibt sie nun einmal in großer Zahl, die jungen Menschen, die sich, überzeugt davon, dass sich die Wertvorstellungen ihrer Vorgängergenerationen längst und endgültig überlebt haben, nicht im Geringsten für das Gestern interessieren. Und anstatt auf eine Art Selbstheilungskraft unserer Gesellschaft zu bauen, sollten wir uns dringend mit den Lehren aus unseren eigenen Versäumnissen beschäftigen. Denn nahezu zwangsläufig muss ein solcher Wandel der inneren Einstellung auf die Dauer Auswirkungen nach sich ziehen, deren Reichweite noch niemand zu übersehen vermag.

Wäre die Befürchtung tatsächlich nur an den Haaren herbeigezogen, dass die digitale Revolution zu einer Überflutung mit Informationen führt, die uns keine Möglichkeit mehr lässt, sie innerlich zu verarbeiten und als Ergebnis zu Wissen zu verdichten? Sehen diejenigen Gespenster, die in Sorge sind, dass Google und andere „Suchmaschinen“ bereits auf dem besten Wege sind, uns künftig diese und andere Fähigkeiten abzunehmen, die unsere Zivilisation bisher grundlegend bestimmt haben? Kann eine Gesellschaft überleben, wenn sie die Muße der Besinnung ersetzt durch sinnlose Hektik, durch das ununterbrochene Starren auf

den Display oder das Herumspielen auf dem Smartphone, wenn sie die Gnade, klassische Musik zu erfahren, durch das Dröhnen der Bässe erstickt, wenn sie die großen roten Buchstaben der Boulevardpresse mit der Wahrheit verwechselt? Und kann sie überleben, wenn die Menschen nicht verlernt haben, dass und in welcher Weise sie mit ihren vorangegangenen Generationen verknüpft sind – oder, um es drastisch auf den Punkt zu bringen, wenn sie keine Zeit mehr für Geschichte haben?

Doch Halt! Bevor wir es uns mit solcher pessimistischer Beckmesserei allzu einfach machen, sollten wir sorgfältig hinschauen ...

Zwar weist eine der jüngsten Shell-Studien aus, dass nur knapp über 30 Prozent der Jugendlichen Kenntnisse der Geschichte für wichtig, fast schon die Hälfte sie dagegen für unwichtig erachten. Noch schlimmer: Gerade einmal 22 Prozent halten etwas von politischem Engagement, 56 Prozent hingegen nichts davon. Auf der anderen Waagschale aber liegt, dass 55 Prozent soziales Engagement schätzen und dazu bereit sind, nur weniger als 20 Prozent es als unwichtig abtun. Fast zwei Drittel messen Toleranz gegenüber Anderen Bedeutung bei, über 80 Prozent der Einhaltung von Gesetz und Ordnung. Und schließlich halten deutlich über 90 Prozent der Befragten Freundschaft und Partnerschaft für hohe Werte, noch nicht einmal ein Zehntel von ihnen finden sie für ihr eigenes Leben nicht von Belang. Also ein deutlicher Widerspruch: Toleranz, Freundschaft, Gesetz und Ordnung: Ja – Geschichte und Politik: Nein?

Jedenfalls könnte es dafür eine Erklärung geben. Auf den ersten Blick mag sie banal klingen. Denn womöglich verbirgt sie sich hinter dem Phänomen, dass die jungen Menschen heutzutage in der Regel viel eher, als das früher der Fall war, mit der Last des Heranwachsens allein gelassen werden. Mehr oder minder von klein auf sind es kaum noch reale eigene Erfahrungen, sondern abstrakte, mit Scheinleben erfüllte Abbilder, die ihnen die Welt ins Zimmer und auf kalte technische Apparate tragen. Erfahrungen hingegen, die man anfassen, die man riechen, die man spüren kann, fehlen. Was sie sich auf dem Bildschirm vorspielen, ersetzt erlebte Wirklichkeit, Schein und Wahrheit verlieren sich ineinander.

Unzählige Eltern erleben das voller Sorge. Täglich sehen sie, wie daraus immer weniger bleibende Prägungen entstehen, die den schnellen Klick auf die Taste überdauern. Viele, allzu viele von ihnen werfen schließlich ratlos die Flinte ins Korn. Andere wiederum geben sich ohnehin dem Glauben hin, es sei einfacher, in jeder beliebigen Sekunde die virtuellen Abläufe des Geschehens selbst gestalten und damit die Widrigkeiten des täglichen Lebens vergessen machen zu können.

Keine Zeit mehr zur Muße, zum Nachdenken, zum Lernen von Dingen, die nicht unmittelbar in Vorteile für einen selbst umsetzbar sind? Machen wir uns nichts vor: Es liegt nicht an unseren Kindern, wenn sie sich solchen Weisheiten hingeben, wenn sie sich durch die schamlosen Algorithmen verführen lassen – es liegt an uns selbst. Wir: Gewiss sind das die Eltern, gewiss ist das die Schule. Doch zum Schluss sind wir es alle. Denn in der Tat: Wir leben am Beginn eines neuen Zeitalters. Unsere Mühe ist da gefragt, unsere Bereitschaft, unser Verantwortungsbewusstsein. Sollten wir meinen, das sei verlorene Liebesmühe, oder gar, es lohne sich nicht, werden wir uns noch wundern: die weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise, die wir erleben, könnte uns bald als harmloses Windkräuseln erscheinen, das einem verwüstenden Orkan vorausgegangen ist.

Bernhard Jensche gehört zu denjenigen, die das immer gewusst haben. So habe ich ihn kennengelernt, so wird er bis zum Schluss bleiben – ein Aufrechter, der sich die Liebe zu den Menschen nicht nehmen lässt und deswegen unbeirrt weiter darauf beharrt, ihnen zu helfen, wo er kann. Dazu zählt der manchmal durchaus unbequeme Mut, auf Wertvorstellungen zu beharren, die er als unverzichtbar kennengelernt hat. Es sind die Werte, die unsere Zivilisation tragen ...

CAREER GUIDANCE IN THE EUROPEAN UNION: PROMOTING POLICY COLLABORATION AND DEVELOPMENT

Professor Anthony G. Watts, OBE, Honorary President of NICEC (National Institute for Career Education and Counselling); ELGPN Consultant



Bernhard Jenschke has played a prominent role in policy initiatives within the European Union designed to promote and develop lifelong career guidance provision. In particular, he was a prominent member of the European Commission's Expert Group on Lifelong Guidance (2002-07) and more recently has played a significant role in the European Lifelong Guidance Policy Network as a member of Germany's national team.

In this article, Tony Watts places these initiatives within the broader historical context of the involvement of the European Union in career guidance policy. The article draws heavily from, and updates, a longer review of this history.¹

Since most career guidance services are publicly funded and free to the user, public policy is critical to their development. Such policy is usually developed largely at national level; some may be devolved to regional, local or institutional level. In addition, a growing role is being played by international organisations like OECD, UNESCO, ILO and the World Bank, seeking to influence national governments and encourage them to co-operate and learn from each other. In recent years, the European Union has been particularly active and influential in this respect.

Foundations: 1957-92

Within EU member-countries, career guidance has tended to be viewed not as a policy area in its own right, but as an aspect of other policy areas, notably education, training and employment. Until 1992, this was a problem within the European Community (as it was then called), because it was only under the Treaty of Maastricht of that year that its policy remit was extended to cover education. Prior to that, European initiatives related to career guidance tended to be under the remit of vocational training, which limited and to some extent distorted their nature.

An early intervention was the 1961 European Social Charter, which recognised that: 'Everyone has the right to appropriate facilities for vocational guidance

with a view to helping him (sic) choose an occupation suited to his personal aptitude and interests.’ The 1963 Guidelines for a Vocational Training Policy included attention to ‘a permanent system of information and guidance or vocational advice, for young people and adults’, and a subsequent EC recommendation in 1966 included a commitment to a regular report on member-states’ progress and experience in this field. A series of reports were published between 1967 and 1994, initially purely descriptive but becoming more analytical in nature, and including some specialised reports on particular topics.

In addition, the development of guidance as a major theme in an action programme on the transition of young people from education to working life, which ran in two stages from 1978 to 1987 and included a variety of pilot projects. The Commission’s conclusions on the second part of the programme (1982-87), endorsed by the Council of Education Ministers, included recommendations to strengthen the guidance function of the secondary school, to improve training for teachers and specialists with guidance responsibilities, and to promote continuing guidance for school-leavers. Subsequently, guidance was an important theme in the PETRA programme, launched in 1988 to raise the quality of initial vocational training of young people.

There were also occasional Council resolutions in other policy areas which related to career guidance. For example, counselling provision was included by the Council of Employment Ministers in its 1987 recommendation on measures to be taken in the member-states to combat long-term unemployment.

Consolidation: 1992-2000

The nature and extent of European collaboration in the field of career guidance was significantly transformed by the advent of the Single European Market at the end of 1992. A key aim of the Single Market was to encourage the mobility of goods, services and capital. This had major implications for the mobility of students, trainees and workers. To support such mobility, a strong case was made for effective networking between guidance services in each of the member-states. This required action at EU level as well as within the member-states themselves. Career guidance accordingly began to rise on the EU policy agenda.

This was reflected in the PETRA II programme, approved by a Council decision in 1991. For the first time, this programme included a separate action strand focusing specifically on vocational information and guidance. The strand was managed by a committee which included representatives of all the member-states, and so brought together public servants from each country with responsibilities in relation to career guidance. This significantly enhanced opportunities for collaborative action. Such actions included provision for establishing a Community

network of national contact points or centres to develop and update data for use by guidance services in all member-states, in order to support transnational mobility for education and training. This was the start of what has subsequently become the Euroguidance network, which continues to flourish.

The Single Market also fostered the growth of the ERASMUS programme (launched earlier in 1987) to promote mobility of students in higher education. This in turn provided a significant stimulus to the development of a European association for student guidance in higher education. Founded in 1988, FEDORA (Forum Européen de l'Orientation Académique) provided a platform for career advisers and student counsellors in higher education to meet and exchange their experiences (it has recently been merged with the European Association for International Education).

A further significant development was the inclusion of education as a common European policy concern in the Treaty of Maastricht 1992. Instead of having to be introduced under the restricted banner of vocational training or employment, EU initiatives in career guidance could now encompass the full field of education and training (though these two domains were still separated). The extension of the EU's remit was soon reflected in a range of new action programmes, providing opportunities for clusters of member-states to work together on issues of common interest. The Leonardo programme (covering vocational training) was now complemented by such programmes as Socrates (covering secondary education), Comenius (covering pre-primary, primary and secondary education) and Grundtvig (covering adult education). These programmes supported innovative transnational pilot projects, research, and exchanges and placements.

In addition, new Community initiative programmes were launched in 1995 to address common employment and social inclusion challenges in Europe. Adapt, Youthstart and Eurocounsel were European Social Fund programmes in which projects concerning career guidance were developed for different target-groups of employed people, unemployed people and persons at risk of exclusion from the labour market. These ESF programmes were distinguished from the EU education and training programmes in three respects: their primary focus was national; mainstreaming was a key principle underpinning the projects; and the transnational component was a minor part of the activity.

An area of particular interest was the growth of computer databases and computer-aided guidance systems, which encouraged interest in their use for networking information across the EU. The Commission sponsored two European conferences on computers in career guidance: Brussels (1985) and Cambridge (1989). Three further conferences in the series were funded by the EU programmes and

by the host member-states as part of their EU Presidency activities: Nürnberg (1992), Dublin (1996) and Gothenburg (2001).

In terms of placement information, the Commission had for some time supported SEDOC, designed to encourage co-operation between the public employment services in the member-states. Set up in the early 1970s, it was never operationalised or publicised sufficiently to be widely used. In 1992 it was replaced by the upgraded EURES system, which included information not only on vacancies but also on living and working conditions, and was supported by a network of specially trained Euro-advisers within each national service.

Elevation: 2000 to date

A significant boost to the policy significance of career guidance at EU level was stimulated by the meeting of the European Council in Lisbon in March 2000, which outlined the European Union's aspiration to become 'the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world' by 2010. Engagement in lifelong learning – merging education and training – was acknowledged as one of the key ways through which this goal could be achieved. A consultation led to a Communication on lifelong learning which affirmed the key role of lifelong guidance in national lifelong learning strategies, and included a recommendation that a European Guidance Forum be established.

Some member-states, however, initially resisted this proposal. Accordingly, the Commission decided instead to set up an Expert Group on Lifelong Guidance. Chaired by the Commission, the group included officials from some education and employment ministries, a number of international guidance experts, and representatives of key stakeholder groups (social partners, parents, youth, and consumers, as well as guidance professionals).

The Expert Group operated from 2002 to 2007, and provided the focal point for a number of significant developments. In particular, common reference tools were developed for use by member-states on the aims and principles of lifelong guidance provision, criteria for assessing quality, and key features of a lifelong guidance system. These were included in a policy handbook published jointly with OECD in 2004.

The Expert Group also played an important role in the adoption by the Council of Education Ministers in 2004 of a Resolution on lifelong guidance. The Resolution identified five key areas where reform was needed: the development of lifelong guidance systems; the broadening of access to guidance across the lifespan; the strengthening of quality-assurance mechanisms, especially from a citizen/user perspective; the refocusing of guidance provision to develop citizens' career ma-

agement skills; and the strengthening of structures for policy and systems development at national and regional levels ‘by involving appropriate key players’.

In pursuit of the last of these, a Joint Actions programme in 2004-06 supported the establishment of national guidance forums in two networks involving 12 countries. These networks were viewed as a testing ground for developing a European-level structure to replace the Expert Group. The Group had played an important role in supporting the drafting of the Resolution. Its chief weakness, however, was that it was not representative of all the member-states, and therefore had difficulties in translating its efforts into effective action at member-state level. The Commission, recognising these limitations, and noting the success of the Joint Actions networks, accordingly indicated its willingness to support the development of a voluntary European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) which would be led by the member-states themselves and would also be open to candidate and European Economic Area countries. The member-states supported this suggestion, and the Network met for the first time in December 2007.

ELGPN is co-ordinated by one of the member-states (until now, Finland) and is funded under the Lifelong Learning Programme (2007-13), which effectively integrates the Leonardo, Socrates and Grundtvig programmes. Its objectives include: promoting the use of the existing common reference tools within member-states, and developing new tools; identifying trends and issues which merit collaborative action at EU level (through peer-learning clusters and research activities); disseminating the policy lessons from collaborative projects; and supporting policy development at EU level, ensuring that the role of guidance is addressed within relevant European policies and instruments.

The role of the ELGPN was given a clear endorsement and mandate in a further Resolution of the Council of Education Ministers in 2008. Addressed to ‘better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies’, this reinforced many of the key messages of the 2004 Resolution, and looked to the ELGPN as the means of strengthening European co-operation in addressing them.

ELGPN has focused particularly on peer learning in relation to four themes: career management skills; access; quality and evidence; and co-operation and co-ordination. In 2012 it produced, through a strong collaborative process, a resource kit on lifelong guidance policy development. This included an update of the Expert Group’s common reference tools, plus policy issues and policy steps in relation to the four themes, illuminated by case-studies from all of the member-countries. ELGPN’s 2013/14 work programme is focused significantly on promoting the adaptation, field-testing and application of the resource kit at member-country level, with support from other countries through ‘policy review clusters’.

These activities are closely linked to the Europe 2020 Strategy, aimed at achieving smart, sustainable and inclusive growth, and supported by a number of flagship initiatives and benchmark targets. One of the features of this process is stronger cross-cutting approaches across the fields of education, training and employment. ELGPN is a mechanism for positioning lifelong guidance within this strategy.

Conclusion

Since 1957 the European Union has grown from 6 to 27 member-countries (with Croatia due to become the 28th in mid-2013). The scope and nature of its powers, too, have been extended. Particularly significant, in the context of career guidance, have been its enhanced powers within the field of education, and the closer links now being established between education, training and employment. These trends are evident in the historical outline above, in which the initial focus on pilot projects and studies/surveys has been extended to cover more substantial interventions.

Current practice is based largely on encouraging peer pressure through the so-called 'open method of co-ordination' (OMC). The OMC represents a form of 'soft governance' which uses Europe-wide benchmarks and indicators alongside non-binding co-ordination processes in order to steer national policy-making in directions that are compatible with EU aspirations. Through the OMC, member-states remain free to develop their own coherent and comprehensive strategies, and to design and manage their own systems within the principles of subsidiarity; but the goal ultimately is that they broadly move in the same direction, on the basis of a shared normative basis for common action.

The EU is currently facing considerable challenges. In particular, the economic crisis within the Eurozone is placing severe pressures on its current structures, which could result in significant changes. These will affect collaborative European structures in all fields, including career guidance. But the history of European initiatives in career guidance over the last half-century has demonstrated the benefits of transnational co-operation, and has developed strong collaborative networks that provide a base for further development.

Note:

1 Watts, A.G., Sultana, R.G. & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.

**DAS EUROPÄISCHE NETZWERK FÜR EINE POLITIK LEBENSBEGLEITENDER BERATUNG (ELGPN)
ALS KRISTALLISATIONSPUNKT DER EUROPÄISCHEN BEZIEHUNGEN IM BEREICH BILDUNGS- UND
BERUFSBERATUNG**

Judith Frübing, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im ELGPN-Projekt und im Projekt Beratungsqualität beim Nationalen Forum Beratung (nfb)



Seit vier Jahren arbeite ich beim nfb. Bernhard Jenschke steht mir seitdem nicht nur als überaus fairer und kritischer Projektleiter zur Seite, sondern vor allem als Mentor. Seine stets herzliche, positive und motivierende Art, sein täglicher Rat und Tat, sein Wissen und seine Erfahrung haben entscheidend zur Professionalität der nfb-Geschäftsstelle und zum Erfolg vieler großer und kleiner Projekte beigetragen - vom Möbelkauf bis zur IAEVG History. Die Arbeit mit Ihnen ist für mich eine Schule, die keine Institution je bieten könnte. Dafür möchte ich mich bedanken!

Vor mehr als 20 Jahren forderte Bernhard Jenschke in seinem Artikel „Aspekte und Probleme der Zusammenarbeit in Europa im Bereich der Berufsberatung“ Beratende und Verantwortliche für Beratung zu mehr Austausch und Zusammenarbeit in Europa auf. Seine damals formulierten Ansätze und Perspektiven für die Europäische Kooperation sind heute Alltag: Das Internet sichert den täglichen Informationsaustausch, europäische Beratungskonferenzen bringen regelmäßig alle Stakeholder zusammen, Beratende und Verantwortliche können im Rahmen von Studienbesuchen voneinander lernen; die politischen Prioritäten für eine gemeinsame Entwicklung der Beratungspolitik sind formuliert. (Jenschke, 32)

Die heute allgegenwärtige Politikgestaltung in Netzwerken beruht auf grundlegenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, die mit Begriffen wie Globalisierung, Individualisierung, Neoliberalisierung, *Network Society* bezeichnet werden. Besonders die Europäische Union mit ihren in einigen Politikbereichen begrenzten Zuständigkeiten und Handlungskompetenzen, fördert gemeinschaftliche Methoden der politischen Entscheidungsfindung mit dem Ziel, die Legitimität und Effizienz ihrer Politik zu verbessern. Sie schätzt gesellschaftliche Akteure aufgrund ihrer vielfältigen Interessen, vertieften Fachkenntnisse und praktischen Erfahrungen und lädt sie zur Mitarbeit ein (Kohler-Koch et. al., 1-2).

Hinter der europäischen Kooperation im Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung stehen komplexe Netzwerke von Institutionen und Individu-

en, die sich nicht erst, aber besonders intensiv in den letzten zehn Jahren entwickelten. Dieser Beitrag untersucht diese Netzwerke hinsichtlich ihrer Interaktion, der beteiligten Akteure und ihrer Beziehungen. Dabei wird das Europäische Netzwerk für eine Politik Lebensbegleitender Beratung (ELGPN), das von den EU-Mitgliedsländern getragen wird, als Kristallisationspunkt der europäischen Beziehungen im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung betrachtet. Das ELGPN befördert die europäische Vernetzung und die Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten untereinander und mit der Europäischen Kommission gezielt, um die Systementwicklung der Bildungs- und Berufsberatung in den Mitgliedsstaaten zu befördern und die Länder bei der Umsetzung der EU 2020 Strategie und der EU Ratsentschlüssen zur lebensbegleitenden Beratung zu unterstützen.

Beratung in Europa als *policy domain*

Bildungs- und Berufsberatung stellt ein komplexes Handlungsfeld dar, das verschiedene Bereiche involviert und wenig Normierung aufweist. Daher sind die Akteure bei der Politikentwicklung im Bereich Beratung in gewisser Weise voneinander abhängig und haben stabile Netzwerke auf Grundlage gemeinsamer Ziele herausgebildet.

Die folgende Abbildung stellt die europäischen Netzwerkstrukturen im Bereich Bildungs- und Berufsberatung dar. Die Akteure werden sortiert nach fünf gesellschaftlichen Bereichen dargestellt, denen sie nach ihrer Mitgliedschaft bzw. ihrem institutionellen Hintergrund zugeordnet werden: Beratende/ Praktiker, Politik und Verwaltung, Gesellschaft (also Bürger/innen und Ratsuchende), Anbieter von Beratungsdienstleistungen und Wissenschaft. Die Zuordnung erfolgt auf einer analytischen Ebene und ist wegen der starken Verflechtungen nicht immer trennscharf.

Die Abgrenzung der Netzwerke gegeneinander folgt in erster Linie dem jeweiligen Anliegen der Vernetzung, das als politischer Teilprozess oder „*policy domain*“ verstanden werden kann (Nagel 34). Dieses gemeinsame Anliegen ist im Sinne eines gemeinsamen Ziels Voraussetzung für die Konstituierung, Kommunikation und Kooperation im Netzwerk. Angesichts der Diversität der Akteure und ihrer vielfältigen Interessen kann das gemeinsame Anliegen zunächst nur recht allgemein sein und muss in konkreten Verhandlungsprozessen – oft in den einzelnen Teilnetzwerken – weiter ausdifferenziert werden (Wohlfahrt 9). Folglich werden diejenigen zu einem Netzwerk gezählt, die ein professions- oder gesellschaftspolitisches Interesse an der Weiterentwicklung der Beratungssysteme verfolgen. Die unterschiedlichen Akteure stellen dabei jedoch verschiedene Erwartungen und Beweggründe in den Vordergrund. Während für einige der Ausbau und die Professionalisierung der Beratungsstrukturen und -angebote im Zentrum stehen (z.B. für Euroguidance, dem Netzwerk von Bildungs- und Berufs-

berater/innen zur Förderung der Mobilität in Europa oder für das NICE-Netzwerk von Universitäten mit Beratungswissenschaftlichen Studiengängen), konzentrieren sich andere Akteure auf allgemeinere gesellschaftliche oder bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele, wobei die Entwicklung der Beratung in der Regel eines von mehreren Handlungsfeldern ist (z.B. EU Kommission, Sozialpartner).

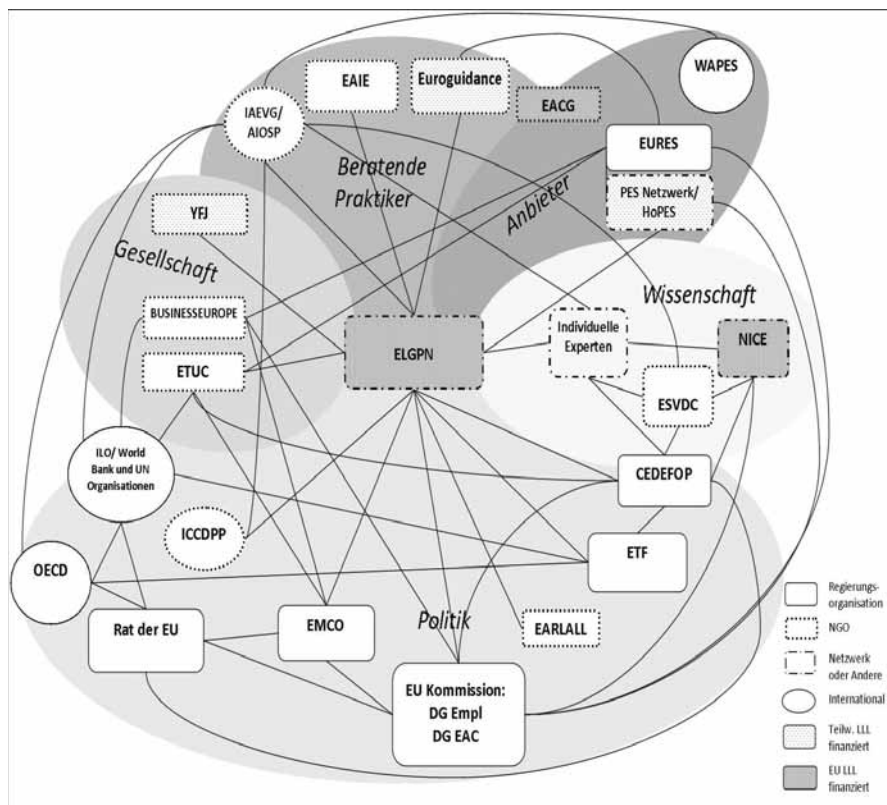


Abbildung: Europäische Netzwerkstrukturen im Bereich Bildungs- und Berufsberatung

Abkürzungen: BUSINESSEUROPE: Europäische Arbeitgeberorganisation (früher UNICE: Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe); CEDEFOP: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung; DG EAC: Generaldirektion der Kommission: Bildung und Kultur; DG EMPL: Generaldirektion der Kommission: Beschäftigung, Soziales, Integration; EACG: European Association of Career Guidance; EAIE: European Association for International Education (zusammengeschlossen mit FEDORA: European Forum for Student Guidance); EMCO: Employment Committee; EARALL: European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning; ESVDC: European Society for Vo-

cational Designing and Career Counselling; ETF: European Training Foundation; ETUC: Europäischer Gewerkschaftsbund; EURES: European Employment Services; HoPES: Heads of Public Employment Services; IAEVG: Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung; ICDDPP: International Center for Career Development and Public Policy; ILO: International Labour Organization; LLL: Lifelong Learning Programm der EU Kommission; NICE: University Network for Innovation in Guidance and Counselling in Europe; NGO: Nicht-Regierungsorganisation; OECD: Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; PES: Öffentliche Arbeitsverwaltungen; WAPES: World Association of Public Employment Services; YFI: Europäisches Jugendforum

Zentralitäten, Prominenzen und Zusammenhalt

Netzwerke konstituieren sich aus den Akteuren im Netzwerk, ihren Ressourcen und ihren Beziehungen untereinander. Sie können u.a. hinsichtlich ihrer Dichte (Transitivität), Fragmentierung und Zentralität oder Prominenz einzelner Akteure untersucht werden (Nagel 51-52).

Das ELGPN reicht über die komplexe Zusammensetzung der nationalen Delegationen, die möglichst die Sektoren Bildung und Arbeit, Regierungs- und Nicht-Regierungseinrichtungen, Beratungsforen oder ähnliche Koordinationsmechanismen umfassen sollen, und über seine zahlreichen Beziehungen zu anderen Akteuren im europäischen Netzwerkgefüge in viele gesellschaftlichen Bereiche hinein. Es unterhält zu fast allen Akteuren in Europa und weltweit Beziehungen in Form von Partnerschaften und Kooperationen (ELGPN 2012, 68). Daher weist das ELGPN eine besonders hohe Sichtbarkeit, also Zentralität oder Prominenz auf. Neben den formalisierten Beziehungen ist das ELGPN über seine Mitglieder und Partner mit allen weiteren Akteuren verbunden. Die hohe Zentralität im europäischen Netzwerk vereinfacht den Zugang zu Informationen und anderen Ressourcen und stärkt darüber die Kontrollmöglichkeiten über die Prozesse im Netzwerk (siehe auch Jansen 127-128). Insgesamt vereinfacht die zentrale Stellung des ELGPN und seiner einzelnen Mitglieder die Steuerung und somit die Kooperations- und Problemlösungskapazität für die Belange der Beratung in Europa. Neben dem ELGPN stellen das CEDEFOP, dessen Auftrag und Leitbild die Weiterentwicklung und Vernetzung der europäischen Berufsbildungspolitik vorsieht und die Europäische Kommission.

Insgesamt sind die europäischen Netzwerkstrukturen im Bereich Beratung angesichts der Anzahl der involvierten Akteure vergleichsweise überschaubar und wenig fragmentiert. Sie weisen eine recht hohe Dichte auf, was die Kommunikation und Kooperation vereinfacht (Nagel 51-52, Jansen 62ff). Selbstverständlich ist die Vernetzung auf der Ebene der Politik besonders eng. Darüber hinaus sind das ELGPN und die internationalen Organisationen über zahlreiche Beziehungen eng an die EU gebunden. Weniger dicht wirken im Gegensatz dazu die Netzwer-

ke in den anderen gesellschaftlichen Bereichen. Besonders die Vertretungen der Beratenden sind untereinander wenig vernetzt und fokussieren sich eher auf ihren jeweiligen Beratungsbereich. Hier wird die vermittelnde Rolle des ELGPN deutlich, das diese Akteure zusammenbringt.

Organisationen und Individuen - die Vielfalt der Akteure

Die Vielfalt der Akteure in Organisationsform, Auftrag und Selbstverständnis - von individuellen Experten/-innen (die hier nur aus grafischen Gründen zusammengefasst sind) über befristete Kooperationsprojekte (NICE), Interessensverbände und Sozialpartner (ETUC, EAIE, EARLALL u.a.) bis hin zur politischen und administrativen Vertretung der EU - stellt eine besondere Herausforderung dar, ergänzt durch das für das Beratungsfeld typische Aufeinandertreffen verschiedener Sektoren (Arbeit, Bildung, Jugend u.a.) mit ihren unterschiedlichen Arbeits-, Denk- und Kommunikationsweisen. Diese Herausforderung wird noch verstärkt durch die vielfältigen kulturellen, weltanschaulichen, sozioökonomischen und politischen Bedingungen und Strukturen in den EU Mitgliedsstaaten, die im Netzwerk unterschiedlich eingebunden sind: als Partner im ELGPN mit ihren aus diversen Sektoren zusammengesetzten Delegationen (CEDEFOP 40; ELGPN 60, 63), über ihre Mitglieder in anderen Organisationen (z.B. ETUC, PES Network, Euroguidance) sowie über Mitarbeiter/innen in den Organisationen oder Experten/innen.

Die internationalen Akteure, die als Partner des ELGPN agieren (ICCDPP, IAEVG) und mit den Regierungseinrichtungen der EU vernetzt sind (u.a. OECD, ILO, UNESCO), sichern den Austausch und Wissenstransfer auch über die Grenzen Europas hinaus. Gerade die Internationale Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG) nimmt hier eine zentrale Vermittlerposition ein. Die internationale Kooperation des ELGPN soll zukünftig anhand konkreter, gemeinsamer Aufgaben verstärkt werden (ELGPN 61).

Zur fachlichen Unterstützung nimmt das ELGPN Experten/innen unter Vertrag, die Ideen und Fachwissen einbringen und zusammenführen. Ihre hohe Kompetenz und Anerkennung ermöglicht es ihnen, Konzepte durchzusetzen, Probleme zu benennen und Ziele zu definieren, zur Legitimation beizutragen und Lernprozesse anzuleiten (Nagel 41). Sie tragen somit entscheidend zur konsensorientierten Definition und Ausgestaltung der im Netzwerk relevanten Themen bei.

Beziehungen, Informationen und Ressourcen

Die Beziehungen zwischen den Akteuren im Netzwerk können hinsichtlich ihres Zwecks, ihrer Intensität sowie ihrer Richtung untersucht werden. In einem, dem gemeinsamen und gegenseitigen Lernen verschriebenen Netzwerk spielen Informationsbeziehungen im Sinne von Informationsaustausch (Kommunikation) und

Diskussionsprozesse eine besonders wichtige Rolle. Hierbei ermöglichen die involvierten Experten/-innen die Einbindung aller Akteure über das geteilte Wissen und gemeinsame Interpretationen und Diskurse (Kopperjan 141).

Weiterhin tauschen Netzwerke über Transaktionsbeziehungen materielle Güter aus. So werden mehrere Organisationen und Netzwerke vollständig oder teilweise von der Europäischen Kommission finanziert: das ELGPN, das NICE Netzwerk und der 2010 in Zypern gegründete Europäische Verband für Beratung (EACG), das Euroguidance Netzwerk und das Europäische Jugendforum (YFJ) als Plattform von Jugendorganisationen in Europa. Im Rahmen von Legitimationsbeziehungen, wobei Legitimität und Mandate transferiert werden, beruft und legitimiert die Kommission einige Einrichtungen direkt, wie den Beschäftigungsausschuss (EMCO) und das CEDEFOP, die auf Beschluss des Rates eingerichtet wurden. Andere Organisationen wie das ELGPN verfügen jedoch über kein so deutliches Mandat (ELGPN 57). Solche gerichteten Beziehungen haben Konsequenzen für die Machtverhältnisse im Netzwerk sowie für die für Netzwerke typische „Balance zwischen Kooperation und Konkurrenz“ (Wohlfahrt 15), weil sich Machtverhältnisse in der unterschiedlichen Verfügung über Ressourcen (seien sie materiell, immateriell oder sozial) begründen (Nagel, 37, 44).

Insgesamt zeichnen sich die europäischen Netzwerkstrukturen durch eine recht hohe Formalisierung der interorganisationalen Beziehungen aus; sie sind in konstituierenden Statuten oder ähnlichen Dokumenten festgehalten (z.B. CEDEFOP, ELGPN), was den Akteuren Handlungssicherheit und Stabilität bietet und die Institutionalisierung fördert.

Konsens und Ergebnisse

Die europäischen Netzwerke erlangen einen Konsens in der politischen Ausrichtung der Beratungspolitik und -strategien. Durch gemeinsame Lernprozesse entsteht ein öffentlicher Druck gemeinsamen Wissens und gemeinsamer Definitionen, der in nicht hierarchisch regulierten Netzwerken zu „Konvergenz“ führt (Jachtenfuchs *et al.* 79). Dabei wird die Methode der offenen Koordinierung, nach der auch das ELGPN als *bottom-up* Netzwerk der Mitgliedsstaaten operiert, in der EU in jenen Bereichen eingesetzt, in denen Rat und Kommission keine Gesetzgebungskompetenz besitzen.

Die europäischen Netzwerke und die Methode der offenen Koordinierung werden hinsichtlich ihrer Effektivität und demokratischen Qualität oft kritisiert, doch liegen kaum empirische Nachweise zu den Ergebnissen solcher offenen Prozesse vor (Jachtenfuchs *et al.* 83). Sicher birgt die starke Konsensorientierung gewisse Risiken, wie schwache Kompromisse auf niedrigem Niveau, mangelnde Umsetzung oder festgefahrene Entscheidungsprozesse (Kopperjan 134ff, 150ff).

Als positives Ergebnis der europäischen Vernetzung gilt der verbesserte Informationsaustausch vor allem hinsichtlich des Lernens voneinander, der auf die Gestaltung nationaler lebensbegleitender Beratungsstrukturen einwirkt. Diese Lernerfahrungen und bessere Lösungskompetenzen für die Gestaltung von Beratungsstrukturen sind Ergebnis der Kooperation im ELGPN (ELGPN 53, 55). In seiner aktuellen Arbeitsphase 2013-14 wird sich das ELGPN nun stärker auf die Adaptierung und Implementierung seiner Ergebnisse auf nationaler und europäischer Ebene konzentrieren. Dies stellt neue Herausforderungen an die gemeinsame Arbeit.

Die Darstellung und Betrachtung der europäischen Netzwerkstrukturen im Sinne eines *Policy Networks* verdeutlicht die enge Vernetzung und die zentrale Stellung des ELGPN, die trotz der Diversität der beteiligten Akteure und der Komplexität ihrer Beziehungen die Kommunikation und Kooperation befördert. Über Informationsbeziehungen und gemeinsames Lernen wird auf diese Weise Konsens über eine gemeinsame politische Richtung hergestellt.

Viele Aspekte der Interaktion und Vernetzung im europäischen Kontext konnten hier nur angedeutet werden. Zeitliche Perspektiven und ihre Konsequenzen, gerichtete Beziehungen und die Verteilung von Ressourcen im Netzwerk sowie die Verteilung von Wissens- und Definitionshoheiten und die daraus resultierenden Machtstrukturen bedürfen einer vertieften Analyse und kritischen Betrachtung. Denn auch wenn Göttervater Zeus, der, wie Bernhard Jenschke mutmaßt (Jenschke 32), die vor 23 Jahren „unternommenen Anstrengungen in Richtung eines gemeinsamen Binnenmarktes für gut gehalten [hätte]“, jetzt wohl verzückt wäre, so stehen die europäischen Netzwerke im Bereich Bildungs- und Berufsberatung mit den politischen und ökonomischen Folgen der Wirtschafts- und Finanzkrise und dem demografischen Wandel vor wachsenden Herausforderungen.

Literatur:

Cedefop (2011). Lifelong Guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects. Luxemburg: Publications Office.

ELGPN (2012). European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011-12. A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Netzwerk 2011-12. Finland.

Jachtenfuchs, M. und B. Kohler-Koch (2010). Governance in der Europäischen Union. In: Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Hg. Arthur Benz, Nicolai Dose. 2. Aufl. Wiesbaden: VS. 77-101.

Jansen, D. (200). Einführung in die Analyse von Netzwerken: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.

- Jenschke, Bernhard (1990). Aspekte und Probleme der Zusammenarbeit in Europa im Bereich der Berufsberatung. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*. 50. 22-36.
- Kohler-Koch B., C. Quittkat und V. Buth. Civil Society Organisations under the Impact of the European Commission's Consultation Regime. CONNEX Final Conference, Mannheim 8.03.2008.
- Kopperjan, J.F.M. (2007). Consensus and Conflict in Policy Networks: Too Much or too Little? In: *Theories of Democratic Network Governance*. Hg. E. Sørensen und J. Torfing. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nagel, A.K. (2006). Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk: Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Wohlfahrt (2006). Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld, wbv.

Anmerkungen:

- 1 Neben den 27 EU Mitgliedsstaaten können auch die Länder, die als Nachbarstaaten der EU Zugang zum Lifelong Learning Programm der EU-Kommission haben, am ELGPN teilnehmen.
- 2 ELGPN (2012). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. ELGPN Tools No.1. Finnland. Deutsche Übersetzung: Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: eine europäische Handreichung (erscheint im Frühjahr 2013)

DAS *nfb*: VON DER IDEE ZUR UMSETZUNG - DIE ERFOLGSGESCHICHTE EINES NETZWERKS

Karen Schober, Vorsitzende des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*); Vizepräsidentin der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG/AIOSP)



Ich kenne Bernhard Jenschke seit 1970. Wir haben in diesem Jahr beide unsere berufliche Laufbahn in der Bundesanstalt für Arbeit begonnen – Bernhard in der Berufsberatung, ich in der Forschung. Die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung als wichtige Ressource in der Praxis der Berufsberatung zu verankern und hierfür die relevanten Erkenntnisse und Daten so aufzubereiten, dass sie für Praktiker „verdaulich“ und anwendbar sind, war

*meine Aufgabe – dies in die Praxis umzusetzen die seine. Das hat über viele Jahre getragen, bis ich selbst in der Zentrale der BA Verantwortung für die Berufsberatung übernommen habe und wir nun auch institutionell noch stärker verbunden waren – im Jargon der Verwaltung: ich in der vorgesetzten – er in der nachgeordneten Behörde. Gott sei Dank haben wir das nie so bürokratisch gesehen, sondern immer partnerschaftlich zusammen gearbeitet und auf verschiedenen Dienstposten für die Belange einer professionellen Berufsberatung gekämpft. Bernhard Jenschke verdanke ich den Einstieg und die freundschaftliche Förderung und Unterstützung auf dem internationalen Parkett der Beratung, wo er schon lange vor mir erfolgreich tätig war. Auch „nachberuflich“ haben wir mit der Gründung des *nfb* und der Zusammenarbeit im europäischen Netzwerk ELGPN das gemeinsame Engagement für die Beratung fortgesetzt. Für all dies möchte ich Dir, lieber Bernhard, mit dieser Festschrift „Danke“ sagen!*

Der folgende Beitrag schildert die Entstehung und bisherige Entwicklung des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*) und zeigt die Erfolgsfaktoren dieses quasi aus dem Nichts, „bottom-up“ entstandenen Netzwerks. Es ist zugleich eine sehr persönliche Geschichte, denn sie ist untrennbar mit der Person und dem engagierten Wirken von *Bernhard Jenschke* verbunden, dem diese Festschrift gewidmet ist.

Wer oder was ist das *nfb*? – ein Kurzportrait

Das *nfb* ist ein „Forum“ (im Sinne der griechischen „agora“, wie Bernhard Jenschke es zu nennen pflegt) von Akteuren und Stakeholdern, Wissenschaftlern, Praktikern und Experten aus dem weiten Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Be-

schäftigung – der Einfachheit halber vielfach als 3B-Beratung bezeichnet. Gegründet im Jahre 2006 zählt das *nfb* aktuell 54 Mitglieder, darunter 35 institutionelle und 19 individuelle Mitgliedschaften aus sehr verschiedenen, beratungsauffinen Bereichen (u.a. Verbände der Beratenden und Beratungsanbieter, Dachorganisationen der Weiterbildungsträger, der Behinderten- und Benachteiligtenförderung sowie des Beschäftigungstransfers, Bildungsberatungseinrichtungen der Länder, Forschungsinstitute, Hochschullehrer/innen und Experten/innen aus dem Bereich der Beratungswissenschaften, Gewerkschaften). Als eingetragener, gemeinnütziger Verein finanziert sich das *nfb* vorrangig aus (bescheidenen) Mitgliedsbeiträgen sowie gelegentlichen Spenden. Hinzu kommen im Einzelfall Projektförderungen. Das *nfb* unterhält eine Geschäftsstelle in Berlin und beschäftigt aktuell zwei Projektmitarbeiterinnen; der sechsköpfige Vorstand arbeitet ehrenamtlich (www.forum-beratung.de).

Ziele und Selbstverständnis des *nfb* lassen sich kurz gefasst folgendermaßen beschreiben:

- Plattform für den institutionenübergreifenden Wissens- und Erfahrungsaustausch innerhalb der Beratungsprofession
- Vernetzung der Akteure in der heterogenen Beratungslandschaft
- Förderung des Dialogs zwischen Beratungspolitik, Beratungspraxis und Beratungsforschung
- Politikberatung für ein transparentes und kohärentes Beratungssystem in Deutschland
- Einsatz für Transparenz und leichten Zugang aller Bürgerinnen und Bürger zu bedarfsgerechten Beratungsangeboten
- Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität der Beratung
- Verbesserung der Effektivität und Effizienz von Beratung durch die Initiierung und Unterstützung von Forschungsvorhaben
- Internationale Zusammenarbeit und Vernetzung zum wechselseitigen Lernen.

Mit der Expertise seiner breit aufgestellten Mitgliedschaft ist das *nfb* Ansprechpartner für Politik und Praxis, Wissenschaft und Verbände in Fragen der Weiterentwicklung professioneller Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Ein Kuratorium mit Persönlichkeiten aus Politik und gesellschaftlichen Gruppen begleitet die Arbeit des *nfb* und unterstützt den Transfer der Ideen und Arbeitsergebnisse des *nfb* in Politik und Praxis.

Wozu ein Netzwerk für Beratung?

Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland ist ein sehr heterogenes und fragmentiertes Handlungsfeld mit zersplitterten Zuständigkeiten zwischen den Verantwortungsbereichen des Bundes, der Länder und Kommunen sowie der Bundesagentur für Arbeit (BA), der Kammern und den zahlreichen privaten – non-profit oder kommerziell arbeitenden – Trägern, Einrichtungen und Freiberuflern. Das war nicht immer so, sondern hat sich nach der Abschaffung des Alleinrechts der Bundesanstalt für Arbeit für Berufsberatung 1998 so entwickelt. Befördert wurde diese Entwicklung einerseits durch das Fehlen von verbindlich geregelten Zugangsvoraussetzungen oder Qualifikationsanforderungen für Tätigkeiten in der Bildungs- und Berufsberatung – dies sollte der Selbstregulierung des Marktes überlassen bleiben –, andererseits durch die wachsende Zahl von Projektförderungen im Rahmen von Länder- oder Bundesprogrammen im Bereich der Weiterbildung oder des Übergangs Schule-Beruf sowie einer Vielzahl zielgruppenspezifischer Projekte, die in der Regel Beratungs- und Betreuungsangebote einschließen. Damit wuchs – neben den jeweils gesetzlich zuständigen Institutionen für Bildungs- und Berufsberatung (Schulen, Hochschulen, Bundesagentur für Arbeit, Kommunen, Rehabilitationsträger, Kammern) die Zahl der Beratungsanbieter ebenso wie die Intransparenz des Marktes hinsichtlich der angebotenen Beratungsleistungen und deren Qualität. Dazu beigetragen hat auch die zunehmende Praxis des „Outsourcing“ von Beratungsdienstleistungen mit der Folge, dass die Anbieter einem starken ökonomischen Wettbewerb ausgesetzt sind, der sich nicht immer qualitätsfördernd auswirkt. Und schließlich ist auch überall dort, wo Träger von Bildungsmaßnahmen gleichzeitig Bildungsberatung durchführen, die Unabhängigkeit und Neutralität der Beratung gefährdet, d.h. es fehlt an träger-unabhängigen, neutralen Beratungsangeboten.

Um den negativen Begleiterscheinungen dieser Entwicklungen entgegenzuwirken, um die Professionalität und Qualität der Beratung zu stärken und um der zersplitterten Beratungslandschaft eine Stimme zu verleihen, die in Politik, Wirtschaft und Verwaltungen gehört wird, erschien ein starkes, breit aufgestelltes Bündnis aus allen Beteiligten erforderlich, das sich für die Belange der Beratung nachsuchenden Bürgerinnen und Bürger und für die Durchsetzung professioneller Standards einsetzt. Die Gründerinnen und Gründer des *nfb*, darunter *Bernhard Jenschke* an prominenter Stelle, haben hierzu vor rd. 10 Jahren den Anstoß gegeben.

Geburtshelfer OECD und EU

Nun ist Deutschland keine Insel und die zuvor geschilderten Trends und Erfahrungen waren in dieser oder ähnlicher Form in vielen Ländern zu beobachten. Es ist das Verdienst der OECD, die mit ihrem vergleichenden Blick auf die Lebens-

verhältnisse in den Mitgliedstaaten bei der Analyse ungleicher Bildungschancen und Bildungsbeteiligung auch die Rolle der Bildungs- und Berufsberatung unter die Lupe nahm, dass die unterschiedlichen Beratungssysteme und Beratungspolitik zunehmend auch ins Blickfeld der *nationalen* Bildungspolitik gerieten. Gemeinsam mit der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG) und deren damaligen Präsidenten Bernhard Jenschke sowie weiteren IAEVG-Experten startete die OECD im Jahr 2000 einen „Policy Review“ über Beratungssysteme und Beratungspolitiken in 14 Mitgliedstaaten, dem sich die Weltbank, die Europäische Kommission sowie später auch die European Training Foundation anschlossen (OECD 2004; CEDEFOP 2004; Watts, Sultana, McCarthy 2010). Die deutsche Länderstudie wurde 2001/2002 von den OECD-Experten Professor A.G. Watts (UK) und Professor Peter Plant (Dänemark) unter Beteiligung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA), der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Bundesanstalt für Arbeit (BA) durchgeführt.

Eine der wesentlichen Erkenntnisse dieser Studien ist die fast überall anzutreffende unzureichende Kooperation und Koordination – manchmal auch Kommunikation – der für Beratung in den verschiedenen Sektoren verantwortlichen Ministerien und Institutionen. Gerade wegen der zersplitterten Zuständigkeiten und der unterschiedlichen Finanzierungsmodalitäten bedürfte es – so die Auffassung der OECD-Experten – einer strategischen Führung (*strategic leadership*) und einer koordinierenden Funktion (*coordinating mechanism*), um eine kohärente Beratungspolitik zu entwickeln. Wie eine solche Funktion oder Institution ausgestaltet sein könne, müsse sich nach den Gegebenheiten des jeweiligen Landes richten. Dies kann ein von der Regierung berufenes Gremium (Beirat, National Board) sein, es kann eine der Regierung angegliederte Institution sein oder es kann ein eigenständiges Forum oder Netzwerk von Akteuren und Stakeholdern sein. In jedem Falle sollte sichergestellt sein, dass alle Beteiligten (Anbieter, Nutzer, Finanziere, politisch Verantwortliche, Sozialpartner, professionelle Verbände, Verbraucherschützer, ggf. weitere relevante gesellschaftliche Gruppen) eingebunden sind. Für Deutschland hätten sich die OECD-Experten damals vorstellen können, dass ein solches Netzwerk oder Forum bei der BA angesiedelt sein könnte. Ihrer Einschätzung nach stellte die BA damals das „Rückgrat des deutschen Beratungssystems“ dar und hätte „als Gleiche unter Gleichen“ diese führende und koordinierende Rolle übernehmen können (BA 2002: 2692-2693).

Mit den Ergebnissen der OECD-Studie im Gepäck, die auf einer gemeinsamen IAEVG-OECD Konferenz im Herbst 2003 in Toronto vorgestellt worden waren, wurde die deutsche Delegation¹ im Herbst 2003 beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorstellig, um für eine Verbreitung der Ergebnisse in Deutschland und für die Einrichtung eines deutschen Beratungsforums zu wer-

ben. Die Zeit hierfür schien reif, weil in dieser Zeit auch die Empfehlungen der Europäischen Bildungsminister zum Lebenslangen Lernen auf der politischen Agenda standen, die der Bildungsberatung einen hohen Stellenwert bei der Umsetzung einer Strategie des Lebenslangen Lernens einräumten (Europäische Kommission 2001). Zudem wurde zeitgleich in den entsprechenden EU-Gremien auch ein von Irland eingebrachter Resolutionsentwurf beraten, der – basierend auf Ergebnissen der o.g. OECD/Weltbank/EU-Studien – Empfehlungen zum „Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet lebensbegleitender Beratung in Europa“ formulierte und im Mai 2004 von den EU-Bildungsministern verabschiedet wurde (EU 2004).

Wegbereiter in Deutschland

Im Ergebnis dieser vielfältigen Aktivitäten und Beratungen wurde vereinbart, zu einer Konferenz aller beteiligten Akteure und Stakeholder im Juni 2004 einzuladen, um dort sowohl die Ergebnisse der Studien und die EU-Resolution und deren Schlussfolgerungen für Deutschland zu erörtern als auch das Interesse an der Gründung eines Beratungsforums oder Netzwerks auszuloten. Die Konferenz „Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Gestalten und Vernetzen“ fand in gemeinsamer Verantwortung des BMBF, des BMWA, der BA und der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA) am 7. – 8. Juni 2004 in Bonn statt (NA 2004).

Direkt im Anschluss an die Konferenz hatte das BMBF rd. 40 Expertinnen und Experten aus Politik und Praxis, Wissenschaft und Verbänden zu einem „Initiativ-Arbeitskreis zur Gründung eines Nationalen Forums für Beratung“ eingeladen und *Bernhard Jenschke* war in seiner Eigenschaft als Präsident der IAEVG/AIOSP der ideale Moderator für ein solches Vorhaben. Diskutiert wurden zunächst die von den Konferenzteilnehmenden benannten Schlussfolgerungen und künftigen Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Beratungslandschaft in Deutschland. Aus diesem umfangreichen Katalog wählte der Initiativ-Arbeitskreis als vordringliche Handlungsfelder die Qualität und Professionalität der Beratung sowie die Professionalisierung und Qualifizierung der Beratenden aus. Hierzu sollte zunächst im Rahmen eines Forschungsprojekts eine Bestandsaufnahme erstellt werden. Das BMBF erklärte sich bereit, Mittel für ein solches Projekt zur Verfügung zu stellen (BMBF 2007). Der Vorschlag zur Gründung eines Beratungsforums oder Netzwerks (im Sinne eines in der OECD/EU-Studie empfohlenen „coordinating mechanism“) wurde durchaus kontrovers erörtert, nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Interessen, der föderalen Strukturen und zersplitterten Zuständigkeiten sowie der ungelösten Frage der Finanzierung und organisatorischen Anbindung eines solchen Forums. Dennoch sprachen sich die versammelten Expertinnen und Experten für die Gründung ei-

nes nationalen Forums zur Verbesserung der Beratungsstrukturen und des Angebots in Deutschland aus und wählten aus den Anwesenden ein „Steuerungskomitee“, das eine solche Gründung vorbereiten sollte. *Bernhard Jenschke* und *Karen Schober* wurden von den Teilnehmenden mit der Geschäftsführung für den Initiativkreis beauftragt.

Von der Idee zur Realisierung

Bis zur Gründung dauerte es dann noch einmal volle zwei Jahre, in denen – immer wieder in Rückkoppelung und Abstimmung mit den Mitgliedern des Initiativkreises sowie mit dem BMBF, dem BMWA und der BA – Zielsetzungen und Aufgaben, aber auch organisatorische Fragen zu klären waren. In intensivem Ringen um ein gemeinsam von allen beteiligten Akteuren und Interessengruppen getragenes Selbstverständnis, das letztlich seinen Niederschlag in dem Leitdokument des *nfb* („Mission Statement“) und in der Satzung fand, offenbarte sich das volle Spektrum gesellschaftspolitischer Positionen zu den Fragen von Bildung, Beruf und Beschäftigung und der Rolle von Beratung in diesem Spannungsfeld. *Bernhard Jenschke* war auch hier dank seiner großen internationalen Erfahrung ein hervorragender Moderator – immer in dem Bemühen, das Gemeinsame und nicht das Trennende herauszuarbeiten und mit dem Ziel, sich für die gemeinsame Sache der Beratung einzusetzen. Das Mission Statement und die Satzung des *nfb* tragen seine Handschrift.

Schnell wurde auch deutlich, dass ein eingetragener Verein die sinnvollste Organisationsform für das Vorhaben darstellt, um so ggf. auch als Zuwendungsempfänger mit öffentlicher Förderung eigene Aktivitäten und Projekte durchführen zu können. Aber auch im Hinblick auf zu gewinnende Mitglieder stellte sich heraus, dass die juristische Form eines eingetragenen gemeinnützigen Vereins von Nutzen war. Allerdings war offen, ob Ministerien und andere öffentliche Institutionen, wie z.B. die BA, Mitglied in dem Forum sein können, wenn dieses sich als eingetragener Verein konstituiert. Hier haben die Ministerien ihre je eigene Strategie entwickelt – das BMWA (später BMAS) hat sich für eine Fördernde Mitgliedschaft entschieden, das BMBF dagegen, um nicht in Konflikt mit ggf. späteren Zuwendungen für konkrete Projekte zu kommen; die BA stand einer Mitgliedschaft zunächst durchaus positiv gegenüber, hat dann aber später aus geschäftspolitischen Gründen davon Abstand genommen.

Um dennoch eine Verbindung zu den Verantwortlichen in Ministerien auf der Ebene von Bund und Ländern sowie zu wichtigen Nicht-Regierungsorganisationen, wie z.B. der BA oder den Sozialpartnern sicher zu stellen und einen Austausch mit Politik, Wirtschaft und Verwaltungen im Hinblick auf die Arbeit des *nfb* zu gewährleisten, wurde ein 10köpfiges Kuratorium zur Beratung des Vorstands in der Satzung verankert. In dieses Kuratorium wurden

Vertreter/innen des BMBF, des BMAS, der Länder-Kultus- und Arbeitsministerien berufen sowie Vertreter der Sozialpartner, der Beratungspraxis und -wissenschaft berufen.

Von strategischer Bedeutung war schließlich auch die Frage, wie die künftige Mitgliederstruktur aussehen sollte und welche Institutionen bzw. Personen für die Gründung des Forums und darüber hinaus angesprochen werden sollten. Das bereits im Vorfeld der Gründung von dem Initiativkreis am 1. Dezember 2005 verabschiedete Mission Statement benennt als Mitglieder „alle mit Beratung befassten Institutionen, Verbände, Forschungseinrichtungen und Ausbildungsstätten für Beratungsfachkräfte, organisatorisch und politisch verantwortliche staatliche und nicht-staatliche Einrichtungen und Agenturen, die sich mit Beratung befassen, solche anbieten oder finanzieren, sowie Vertreter der Beratenden und Beratenen in den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung.“ Im Zentrum standen also institutionelle Mitglieder, die als Akteure die Beratungslandschaft gestalten. Individuelle Mitgliedschaften sollten auf ausgewiesene Beratungsexperten und auf solche Personen beschränkt bleiben, die einer Institution angehören, welche aus verschiedenen Gründen nicht selbst Mitglied im *nfb* werden kann – sei es aus politischen Gründen, sei es weil die Institution ein sehr viel größeres Aktionsfeld umfasst als das der Bildungs- und Berufsberatung (z.B. Hochschulen). Zudem hatte sich der Initiativkreis dafür ausgesprochen, den Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung nicht zu weit zu fassen, d.h. Verbände oder Einzelmitglieder, die ausschließlich die psychotherapeutische Beratung oder Unternehmens- und Organisationsberatung vertreten, sollten nicht zum Aktionsbereich des *nfb* gehören. Grundvoraussetzung für eine Mitgliedschaft war (und ist) die Anerkennung des Leitdokuments (Mission Statement).

Zur Realisierung eines solchen Vorhabens gehören engagierte Menschen, die bereit sind, dafür ihre (Frei-)Zeit zu investieren und bei den relevanten Akteuren für die Idee des Nationalen Forums zu werben – auch unabhängig von ihrer eigenen beruflichen Tätigkeit. Auch hier war *Bernhard Jenschke* sehr aktiv und an vorderster Front beteiligt. Und so kam es nach einem zweimaligen Gründungsauftrag am 27. September 2006 zur offiziellen Gründung des Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb* 2006)). Unter den 21 Gründungsmitgliedern befanden sich u.a. Vertreter/innen des Bundesinstituts für Berufsbildung, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, der Deutschen Gesellschaft für Beratung, des Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung, der Deutschen Gesellschaft für Karriereberatung, der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie VertreterInnen von Hochschulen und Studienberatungen. Im Laufe der vergangenen 6 Jahre hat sich die Mitgliederzahl nicht nur deutlich er-

höht (aktuell 54), sondern auch erheblich verbreitert: Verbände der Volkshochschulen und weiterer Bildungsträger, Forschungsinstitute, Beratungsnetzwerke und der Verbund regionaler Qualifizierungszentren für Beratende, ein Beratungslehrerverband, eine Kommune und einzelne Landeseinrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie weitere Berufsverbände sind hinzugekommen (<http://www.forum-beratung.de/ueber-uns/mitglieder/index.html>).

Aktivitäten – Vorhaben – Projekte - Perspektiven

Im Laufe seines nunmehr fast siebenjährigen Bestehens hat das *nfb* im Rahmen seiner begrenzten Ressourcen ein beachtliches Volumen an Aktivitäten und Vorhaben realisieren können. Dazu gehören u.a. vom *nfb* veranstaltete Workshops und Fachtagungen (*nfb* 2009, 2011b, 2012b), Analysen zur Beratungslandschaft (*nfb* 2011a), politische Positionspapiere (*nfb* 2009) und Lobbyarbeit, Beteiligungen an Vorhaben und Projekten Dritter durch Mitgliedschaft in Beratungsgremien und Beiräten sowie weitere Unterstützungsaktivitäten.

In zwei umfangreichen Projekten zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2009 – 2014) werden – gemeinsam mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und mit finanzieller Förderung des BMBF – in einem „Offenen Koordinierungsprozess“ von allen Akteuren gemeinsam getragene Qualitätsstandards für die Beratung sowie ein Qualitätsentwicklungsrahmen und ein Kompetenzprofil für Beratende entwickelt (www.beratungsqualitaet.net). Mit diesen Instrumenten sollen Institutionen- und Anbieter- übergreifend die Grundlagen geschaffen werden für eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung der Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland durch verbindliche und gemeinsam geteilte und anerkannte Standards für die Qualität der Beratung und für die Professionalität und Kompetenzen der Beratungsfachkräfte (*nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2011, 2012a, 2012b*). Die Erfahrungen mit diesem Vorhaben zeigen bisher, dass hierfür ein großer Bedarf sowohl seitens der Praxis als auch bei den politisch Verantwortlichen gesehen wird. Von essentieller Bedeutung für den Erfolg dieses Vorhabens ist zum einen die breite Beteiligung der Akteure und Stakeholder, zum anderen die Initiierung eines breiten Qualitätsdialogs in der Fachöffentlichkeit und die offensive Verbreitung der Projektergebnisse. Beides scheint nach den bisherigen Erfahrungen auf einem guten Weg.

Die internationale Vernetzung und das Lernen von Anderen stellen ein zweites wichtiges Standbein des *nfb* dar, und hier war und ist *Bernhard Jenschke* als Stellvertretender *nfb*-Vorsitzender und Projektleiter mit großem Engagement tätig: Die Mitwirkung im Europäischen Netzwerk für eine Politik lebensbegleitender Beratung (European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN; www.elgpn.eu), in dem Deutschland durch das BMBF, die KMK, die BA und das *nfb* vertreten

wird, soll die Politik- und Systementwicklung für die Bildungs- und Berufsberatung in den Mitgliedstaaten durch europäische Kooperation nachhaltig unterstützen. Mit Förderung durch das BMBF ist das *nfb* durch *Bernhard Jenschke* an der konzeptionellen Entwicklung europäischer Instrumente und Handreichungen für die Verbesserung der Systeme und Politik lebensbegleitender Beratung seit 2007 maßgeblich beteiligt. In den Jahren 2013 und 2014 soll das „European Resource Kit“ (ELGPN 2012) für eine Politik lebensbegleitender Beratung in den Mitgliedstaaten des Netzwerks, also auch in Deutschland, erprobt und angewendet werden. Dann muss sich zeigen, inwieweit die europäische Zusammenarbeit auch von praktischem Nutzen für die Weiterentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland ist bzw. inwieweit die Verantwortlichen hierzulande bereit sind, von guter Praxis im europäischen Kontext zu lernen.

Bildungs- und Berufsberatung bewegt sich im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen und den daraus erwachsenden Anforderungen. Die Wirtschafts- und Finanzkrise, die demographische Entwicklung, die fortbestehende Bildungsarmut und Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen stellen die Beratung in diesen Handlungsfeldern vor große Herausforderungen. Der Beitrag, den qualifizierte Beratung zu den gesellschaftlichen Problemen leisten kann, wenn sie mit dem nötigen Handwerkszeug und den notwendigen Ressourcen ausgestattet ist, sollte nicht unterschätzt werden. Insofern wird sich auch das *nfb* diesen Herausforderungen in seiner zukünftigen Arbeit widmen müssen. Dafür bedarf es auch in Zukunft eines starken Bündnisses der Beteiligten und Betroffenen!

Dank!

Dieser Ausschnitt aus der Entstehungsgeschichte und den Aktivitäten des *nfb* zeigt, dass das *nfb* nur wenige Jahre seit der Gründung seinen festen Platz in der deutschen Beratungslandschaft gefunden hat – als „Stimme der Beratung“, die einen großen Teil der relevanten Akteure und Stakeholder in dem Bereich der 3B-Beratung repräsentiert. Dies ist zu einem großen Teil ein Verdienst von *Bernhard Jenschke*, der in unermüdlicher Arbeit und großem Engagement den Aufbau und die Mission des *nfb* für eine umfassende und hochwertige Bildungs- und Berufsberatung im Interesse der Bürgerinnen und Bürger, der Ratsuchenden und der „professional community“ entwickelt, vorangetrieben, verbreitet und in konkretes Handeln umgesetzt und so zum Erfolg dieses Netzwerks beigetragen hat. Im Europäischen Kontext gilt das *nfb* als ein „bottom-up“ entstandenes Netzwerk ohne „offizielle“ Funktion als ein Beispiel guter Praxis dafür, wie auch ein solches Netzwerk beachtliche Wirkungen für die Politik und Praxis der Beratung in einem Land entfalten kann.

Im Namen der Mitglieder des *nfb* und der weiteren Beratungslandschaft geht

hierfür unser herzlicher Dank an *Bernhard Jenschke*. Wir sind sicher, dass er uns auch nach seinem Ausscheiden aus dem Vorstand weiterhin mit Rat und Tat zur Seite stehen wird!

Literatur

- BA (2002) OECD-Gutachten zur Berufsberatung – Deutschland Länderbericht. Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) Nr. 38/02 vom 18. September 2002
- BMBF (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bearbeitet von Ramboll Management im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hamburg
- CEDEFOP (2004) (Hg.), Strategien zur bildungs- und Berufsberatung – Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesbericht des Cedefop. Verfasser: Ronald G. Sultana. Cedefop Panorama series; 102. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- ELGPN (2012), Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. Saarijärvi/Finland
- Europäische Kommission(2001) Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen: Mitteilung der Kommission. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- EU (2004) Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierenden der Mitgliedsstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel, 18. Mai 2004 (24.05) Doc 9286/04
- NA (2004): Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung in Zukunft stärken - 180 Expertinnen und Experten reflektieren vor dem Hintergrund einer neuen EU-Entschließung aktuelle Situation in Deutschland; Pressemitteilung der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Leonardo da Vinci / Nr. 9 / 17. Juni 2004
- nfb (2006), Presseinformation 1/2006 vom 27.09.2006, Nationales Forum für eine verbesserte Bildungs- und Berufsberatung gegründet; <http://www.forum-beratung.de/presse/index.html>
- nfb (2009a), Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Ein Plädoyer für notwendige Reformen der Struktur und des Umfangs von Beratungsangeboten für Bildung, Beruf und Beschäftigung und zur Verbesserung des Zugangs und der Transparenz. Berlin
- nfb (2009b), Expertenworkshop Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, 19.-20. November 2008; Dokumentation. Berlin

nfb (2011a), Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote, im Auftrag des BMBF. Berlin; Englische Ausgabe: Career Guidance in the Life Course. Structures and Services in Germany

nfb/ Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (2011b) (Hg.), Beratung – Perspektiven – Inklusion: Herausforderungen an eine professionelle Beratung von Menschen mit Behinderung. Dokumentation der Fachtagung am 13. April 2011. Berlin

nfb/ Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (2011), Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg

nfb/ Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (2012a), ergebnisse des Offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung 2009 – 2011. Berlin/Heidelberg

nfb/ Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (2012b), Perspektiven guter Beratung. Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung. Dokumentation der Konferenz am 19. Januar 2012. Berlin/Heidelberg

OECD (2004). Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap. Paris

Watts, A.G., Sultana, R.G. & McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance: a brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(2), 89-107.

Anmerkung:

1 Mitglieder der deutschen Delegation: Hubert Haas (Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung), Dr. Gerhart Rott (Europäische Vereinigung der StudienberaterInnen FEDORA), Karen Schober (BA)

THE INTERNATIONAL SYMPOSIA ON CAREER DEVELOPMENT AND PUBLIC POLICY—CATALYSTS FOR ACTION

Lynne Bezanson, Executive Director, Canadian Career Development Foundation,



I first met Bernhard through Stu Conger who was my then Executive Director. Bernhard and Stu have been lifelong friends and Stu always spoke of Bernhard with the greatest respect and admiration. At the time I knew little about the IAEVG but Stu was convinced that, under Bernhard's leadership, the IAEVG would grow into a very important and influential body supporting the growth, development and influence of career development globally. In the years since I first met Bernhard, this has most definitely happened.

I had the privilege of truly getting to know Bernhard at the IAEVG conference 2000 in Berlin. Bernhard had contacted Stu to ask for a recommendation for a keynote speaker. Stu suggested me and Bernhard took a big chance! I had never addressed an international audience; I had no international reputation; I was a true unknown. With much trepidation, I went with my "Alley Cat Wisdom" keynote to Berlin and I can still see Bernhard sitting front and centre encouraging a very nervous woman who even had laryngitis! He could not have been more gracious or more supportive. I always have treasured that Bernhard took that chance and I suspect taking chances has been part of how he not only built IAEVG but helped to build many people's careers.

Never a dull moment of conversation; always challenging ideas; always focused on the next step and the next innovation. His dedication to career guidance and to the IAEVG has been exemplary. I feel very privileged and honoured these many years later to be, along with Bernhard, one of six individuals to have received the Gold Medal and Diamond Pin for Leadership in Career Development from Stu Conger. Thank you for taking that chance Bernhard and all my warmest wishes on your 75th anniversary.

Warmest regards, Lynne

The connections between career development services, lifelong learning and workforce development and the need for close collaboration between career development service providers and policymakers now seem quite obvious and well established. However, the movement towards building stronger connections between policy and career development practice has in fact been quite recent and strongly influenced by three parallel but distinct initiatives. The first is

the International Symposium on Career Development and Public Policy, now established as an international “movement”, the second is the OECD Study of Career Guidance Policies and the third is the International Center for Career Development and Public Policy.

The International Symposium movement (www.iccdpp.org) began in 1999 in Ottawa, Canada. A small team of career development leaders from Canada, the UK and New Zealand, recognizing the tremendous gap in the communication, vision and understanding between professionals in the career development field and policy-makers who could help the field progress, met to determine a way forward.

They proposed the idea of a symposium which would bring together career development professionals and government policy-makers at the provincial, national and international levels to discuss how they could best work together to promote and support a field that is capable of injecting well-being into an economy and its workers. The first two International Symposia were hosted by Canada in 1999 and 2001. The “Symposium” title was chosen deliberately to distinguish these events from conferences and to establish unique requirements for attendance. These included that each country attend as a team with, insofar as possible, equal numbers of senior policy makers in relevant portfolios, recognized career development researchers and representatives of career development practitioners. Each symposium would focus on specific themes of relevance to policy and practice. Each team would work beforehand to prepare a country paper on specific Symposium themes thus contributing to knowledge transfer among countries; each team would develop an action plan to implement before the next gathering; and each Symposium would conclude with a Statement of Intent synthesizing the major conclusions and the principles that all agreed to support on a national and international basis. This format is now accepted as the Symposium framework and it has been very successful in attracting more and more countries to participate.

The sixth Symposium took place in Hungary in 2011 and was preceded by New Zealand, Scotland and Australia. Plans are underway for a USA Symposium as soon as 2014 and South Africa has indicated its interest in hosting in future. The movement now spans continents and has grown from 14 countries in 1999 to an impressive record of 44 participating countries in Hungary in 2011.

Symposium themes have been diverse and ever challenging as participants have grappled with issues as varied and important as Costs/Benefits of Services; Blending Economic and Social Goals; Harnessing Diversity; Transformational Technology; and Evidence Based Policies to name but a few.

A hallmark of the Symposia movement is that they are not intended as singular events but rather as catalysts for action in each country post the Symposium event itself. Progress made is to be reported by each country at subsequent Symposia and intended to shape future agendas. A challenge of the movement is always to balance the progressive building from one Symposium to the next which requires that the same countries participate, with wanting to expand the reach of the Symposia to include new countries each time. The constant presence of many countries and the expanding reach of participating countries suggest that this challenge is being met.

There have been and continue to be country developments that are at least in part a result of the Symposium movement. Examples include national consultative structures in many countries, providing forums for critical ongoing dialogue between policy, research and practice; world –region networks notably the European Lifelong Guidance Policy Network and the Developing Countries Network for Career Guidance and Counselling. The support of international organizations and professional associations has been an important ingredient promoting the growth of the Symposia initiative. The IAEVG has been a constant presence, supporter and contributor and Symposia highlights and reports have been accorded high profile at IAEVG conferences for many years.

From small beginnings, The International Symposia are an important, influential and now well established global forum for career development and public policy. The movement is sustained in between Symposia by the International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP), established following the OECD 2002 study of Career Guidance Policies. The Centre's role, under the leadership of John McCarthy is to promote global collaboration in career guidance policy (www.iccdpp.org). It is now also well established as a repository of international policy, research and practice documents and as a key supporter in organizing International Symposia. In parallel and no doubt influenced by the early Symposium movement, the OECD, located in Paris, began a study in 2001 of Career Guidance Policies in 14 OECD countries. This study, in the last decade, has been duplicated in well over 50 countries providing an immense database in career development policies, models and practices. The key conclusion of the OECD Study was to endorse the need for lifelong career development services as part of lifelong learning and active labour market policies. There was widespread consensus across participating countries that a highly developed lifelong career information and career development system is central to supporting a competitive, knowledge-based economy, to advancing active employment and welfare policies and to social inclusion.

There was also widespread consensus that a transformation of career development systems is needed in order for career development policy and services to play this central role effectively.

In their final Bridging the Gap report (OECD, 2004), the components of an effective lifelong career development system, gleaned from their expansive study, were outlined. The features are:

- transparency and ease of access over an individual's lifespan, including a capacity to meet the needs of a diverse range of clients;
- particular attention to key transition points during an individual's lifespan;
- flexibility and innovation in service delivery to reflect the differing needs and circumstances of diverse client groups;
- processes to stimulate regular review and service planning;
- access to individual guidance by appropriately qualified practitioners for those who need such help, available at times when they need it;
- programs to develop career-management skills;
- opportunities to investigate and experience learning and work options before choosing them;
- assured access to service delivery that is independent of the interests of particular institutions or enterprises;
- access to comprehensive and integrated educational, occupational and labour market information; and
- involvement of relevant stakeholders.

These provide a kind of "quality assurance" framework against which effective career development systems can be assessed and can provide a roadmap to guide progress at and between Symposia.

These three developments, the International Symposia movement, the ICCDPP and the OECD Study have been transformational for career development. Dialogue between the career development sector and policy makers has increased substantially in many countries. There remains much work to be done to formalize the connections and make them much more transparent. For example, career development practitioner training programs still rarely include policy issues and most front line practitioners do not see policy and advocacy as part of their role. There remains much public misunderstanding of the nature of career development services. More work to be done to be sure but the structures and mechanisms provided by these three developments establish a crucial foundation from which to build. These have occurred in less than 15 years. No one can predict the next 15 but these developments are promising for greater synergy between policy, research and practice resulting in increased well-being for economies, learners and workers.

VERLEIHUNG DES BUNDESVERDIENSTKREUZES 1998

AWARD OF THE DISTINGUISHED CROSS OF THE FEDERAL ORDER OF MERITS OF THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY 1998



Von links:

PETER HAUPT,
Staatssekretär Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen

DR. BERNHARD JENSCHKE,
Leiter der Abteilung Berufsberatung im Landesarbeitsamt
Berlin-Brandenburg

KLAUS CLAUSNITZER,
Präsident des Landesarbeitsamts Berlin-Brandenburg

Curriculum Vitae Bernhard Jenschke

4. April 1938 geboren in Schweidnitz/Schlesien
- 1956/57 Abitur in Zwickau (DDR) und 1 Jahr später in Stuttgart (BRD)
- 1957 – 1964 Studium der Philosophie, Germanistik und Politikwissenschaft sowie Rechtswissenschaft in Freiburg und München
- 1964 – 1970 Wiss. Assistent an der Hochschule für Politische Wissenschaften; Wiss. Mitarbeiter und am Max-Planck-Institut für Physik und Astrophysik, Ludwigs-Maximilians-Universität, München
- 1969 Promotion zum Doktor der Philosophie; Thema der Dissertation: „Zur Kritik der konservativ-revolutionären Ideologie in der Weimarer Republik – Weltanschauung und Politik bei Edgar Julius Jung“
- 1970 – 2003 Berufliche Tätigkeit in der Bundesanstalt für Arbeit :
- 1970 – 1973: Hilfsreferent in der Hauptstelle, Nürnberg, im Referat Berufsorientierung und berufliche Beratung
- 1973 – 2003: Leiter der Abteilung Berufsberatung im Landesarbeitsamt Berlin (Leitender Verwaltungsdirektor)
4. April 2003: Eintritt in den „Ruhestand“
- 1998 Verleihung des Bundesverdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland
- 1978 – laufend Mitgliedschaft im Weltverband für Berufsberatung AIOSP/IAEVG:
- 1983 – 2007: Mitglied im Vorstand der AIOSP/IAEVG
- 1985 – 1999: Vizepräsident der AIOSP/IAEVG
- 1999 – 2007: Präsident der AIOSP/IAEVG
- 2008: Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der AIOSP/IAEVG
- 2006 Stuart Conger Gold Medal with Diamond Pin for International Leadership in Career Guidance (Canada)
- 2002 – 2007 Mitglied der European Lifelong Guidance Expert Group der EU-Kommission
- 2007 – laufend Mitglied der deutschen Delegation im Europäischen Netzwerk für eine Politik Lebensbegleitender Beratung (ELGPN)
- 2006 – 2012 Gründungsmitglied und Stellvertretender Vorsitzender des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*)
- 2003 – 2008 Mitglied im Beirat des Berufsbildungswerks Oberlinhaus, Potsdam
- 2003 – laufend Mitglied im Vorstand der Universal-Stiftung Helmut Ziegner, Berlin
- 2003 – laufend Mitglied des Kuratoriums des Ausbildungszentrums ABZ Hotel Kurfürstendamm des Internationalen Bundes (IB); seit 2010: Vorsitzender des Kuratoriums des IB, Berlin
- 2003 – laufend Mitglied im Hochschulrat der SRH (vorher OTA) Hochschule, Berlin

Neben seinen beruflichen Funktionen und professionellen Ehrenämtern engagiert sich Bernhard Jenschke in zahlreichen zivilgesellschaftlichen und kulturellen Initiativen und Vereinen, u.a.: Freunde und Förderer der Hufeisensiedlung, Berlin-Britz (UNESCO Welterbe); Freunde und Förderer Schloss Britz.

Curriculum Vitae Bernhard Jenschke

- April 4, 1938 born in Schweidnitz/Schlesien
- 1956/57 Abitur in Zwickau (GDR) and 1 year later in Stuttgart (FRG)
- 1957 – 1964 Studies in Philosophy, German Studies, Political Sciences, Law Studies at the Universities of Freiburg and Munich
- 1964 – 1970 Research Fellow at the University for Political Sciences and at the Max-Planck-Institute for Physics und Astrophysics, Ludwigs-Maximilians-University, Munich
- 1969 PhD in Philosophy; Theme of doctoral thesis: „On the critics of conservative-revolutionary ideology during the Weimar-Republic – ideology and policy in the work of E.J. Jung“
- 1970 – 2003 Civil Servant in the Federal Employment Service (Bundesanstalt für Arbeit):
 1970 – 1973: Civil Servant in the Headoffice in Nürnberg, Dept. for Career Education and Career Counselling
 1973 – 2003: Head of the Department for Educational and Vocational Guidance in the Regional Labour Office, Berlin
 April 4, 2003: Retirement
- 1998 Award of the Distinguished Cross of the Federal Order of Merits of the Federal Republic of Germany
- 1978 – ongoing Membership in IAEVG/AIOSP with different functions:
 1983 – 2007 Member of the Board of Directors
 1985 – 1999 Vice-President
 1999 – 2007 President
 2008 – Lifetime Honorary Membership
- 2006 Stuart Conger Gold Medal with Diamond Pin for International Leadership in Career Guidance (Canada)
- 2002 – 2007 Member of the European Lifelong Guidance Expert Group of the EU-Commission
- 2007 – ongoing Member of the German Delegation in the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)
- 2006 – 2012 Founding Member and Vice President of the German National Guidance Forum (*nfb*)
- 2003 – 2008 Member of the Advisory Board of the Vocational Training Centre for disabled youth, Oberlinhaus, Potsdam
- 2003 – ongoing Member of the Board of the Foundation “Universal-Stiftung Helmut Ziegner” for delinquent youth, Berlin
- 2003 – ongoing Member of the Advisory Board of the ABZ Training Centre of the “International Bund (IB)”;
 since 2010: Chair of the IB-Advisory Board, Berlin
- 2003 – ongoing Member of the Council of the „SRH (former OTA) University of Applied “Sciences”, Berlin

Apart from his professional functions Bernhard Jenschke is involved in a variety of initiatives und associations of the civil society and cultural affairs, namely for the famous „Hufeisensiedlung“ (Berlin, UNESCO World Heritage) and the „Schloss Britz“ Foundation.

Autorinnen und Autoren - Authors

BARHAM, DR. LYN, NICEC Fellow (National Institute of Career Education and Counselling), Member of the IAEVG Executive Committee (1997 – 2007)

BERTELSMANN, W. ARNDT, Geschäftsführender Gesellschafter, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

BEZANSON, LYNNE, Executive Director, Canadian Career Development Foundation (CCDF)

CONGER, STUART, Director General Human Resources Department Canada (1975 – 1986); Executive Director, Canadian Career Development Foundation (CCDF; 1986-1997); Vice-President of IAEVG (1991-1999); Independent consultant in social innovation

EICHHORN, WILHELM, Vorstandsvorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW; 2006 – 2010); Mitglied im Vorstand des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (2006 – 2009)

VAN ESBROECK, DR. RAOUL, Professor Emeritus of Psychology, Vrije Universiteit Brussel; Editor of the International Journal for Educational and Vocational Guidance (2000-2009)

FERREIRA-MARQUES, DR. JOSÉ, Professor Emeritus of Psychology, University of Lisbon ; IAEVG-Vice President and President (1987 – 1999)

FLOHR, HARTMUT, Geschäftsführer Universal-Stiftung Helmut Ziegner, Berlin

FRÜBING, JUDITH, Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*), Wissenschaftliche Mitarbeiterin

HAUGG, KORNELIA, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Leiterin der Abteilung Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen

HEINIGER, DR. FRITZ, Zentralsekretär des Schweizerischen Verbands für Berufsberatung (SVB) a.D.

JENSCHKE, MARIE LOUISE, Berufsberaterin und Coach, bimare coaching & karriereplanung; Zentrum für berufliches Reha-Assessment beim Berufsbildungswerk im Oberlinhaus gGmbH, Potsdam

KLEDZIK, ULRICH J., OBE; Professor Dr., Technische Universität Berlin/ IBBA; Leitender Oberschulrat a.D. beim Senator für Schulwesen, Berlin; Fellow h.c. College of Preceptors London; Kurator in der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Berlin

LANFER, CARMEN, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft,
Referat Lebenslanges Lernen

REPETTO, DR. ELVIRA, Professor Emerita of Psychology, UNED Madrid,
Vice-President of the IAEVG/AIOSP (1995-2003)

REUTER, EDZARD, Vorstandsvorsitzender Daimler Benz AG (1987 – 1995);

SCHIERSMANN, CHRISTIANE, Professor Dr., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg,
Institut für Bildungswissenschaft, Stellvertretende Vorsitzende Nationales Forum
Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*)

SCHMIDTPOTT, SUSANNE, Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und
Beschäftigung e.V. (*nfb*), Stellvertretende Projektleiterin

SCHOBER, KAREN, Vorsitzende Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und
Beschäftigung e.V. (*nfb*); Vizepräsidentin der Internationalen Vereinigung für
Bildungs- und Berufsberatung (IAEVG)

SCHOTT, SILVIA, Internationaler Bund (IB), Stellvertretende Vorsitzende des
Vorstands

STREICH, DR. ALOIS, Vizepräsident des Landesarbeitsamts Berlin (1985 – 1991);
Präsident des Landesarbeitsamtes Sachsen (1991 – 2003)

WEBER, DR. PETER C., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Akademischer
Mitarbeiter

WATTS, ANTHONY G., Professor, OBE, Honorary President of NICEC (National
Institute for Career Education and Counselling; European Lifelong Guidance
Policy Network (ELGPN) - Consultant

WEICKEN, HELMUTH, Präsident des Landesarbeitsamts Berlin (1970 – 1983)

